



Burnout, Engagement e perceção das exigências do trabalho: Comparação entre professores do ensino público e privado

Mestrando: Ana Vanessa Pereira Silva, nº25130023

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto para obtenção do Grau de Mestre em Gestão das Organizações, Ramo de Gestão de Empresas

Orientada por: Prof. Doutora Maria Alexandra Pacheco Ribeiro da Costa

Prof. Doutor Rui Assunção Esteves Pimenta



Burnout, Engagement e perceção das exigências do trabalho: Comparação entre professores do ensino público e privado

Mestrando: Ana Vanessa Pereira Silva, nº25130023

Orientada por: Prof. Doutora Maria Alexandra Pacheco Ribeiro da Costa

Prof. Doutor Rui Assunção Esteves Pimenta

Porto, Junho de 2016

Resumo

Face à atual conjuntura de grande volatilidade nas políticas no sector educativo, é fundamental perceber quais as consequências das mudanças sociais e curriculares na vida dos professores. Existe um interesse geral por parte dos meios de comunicação social, professores, sindicatos e opinião pública sobre o estado da Educação em Portugal e sobre a problemática do *stress* profissional dos professores.

Vários estudos de âmbito nacional e internacional têm vindo a assinalar os efeitos destas mudanças na saúde, trabalho e qualidade de vida dos docentes, sobretudo no que respeita à redução dos níveis de satisfação laboral e *engagement* e aumento do *burnout*.

O presente estudo tem como objetivo identificar os níveis de *burnout* e *engagement* nos professores, verificar se estes níveis variam em função de características sociodemográficas e profissionais e comparar a relação entre o *burnout* e o *engagement* e a perceção do nível de exigências profissionais nos professores do ensino público e privado. Pretende-se ainda abordar o modelo das Exigências-Recursos (JD-R) de forma a perceber a importância das características do trabalho para o bem-estar dos professores e a sua relação com o *burnout* e o *engagement*.

Foi inquirida uma amostra de 132 professores do 1º ciclo do Ensino Básico da área da Grande Lisboa. Os resultados demonstraram que a amostra de professores analisada revela um grau moderado de *burnout*, apresentando resultados inferiores comparativamente a outros estudos realizados em amostras portuguesas. Quanto ao nível de *engagement* dos professores inquiridos, encontra-se igualmente num nível moderado, o que revela que amostra estudada não se encontra totalmente insatisfeita com as suas condições de trabalho, uma vez que não apresenta indicadores de *burnout* elevados e manifesta um sentimento moderado de *engagement* com a sua função. Concluímos também que o facto de não existirem elevados níveis de *burnout* na presente amostra se encontra relacionado com a perceção dos professores de que o seu trabalho não apresenta níveis demasiado elevados de exigências.

A par destes resultados, verificamos que existe uma correlação negativa entre *burnout* e *engagement*, como previsto na literatura, ou seja, níveis de exigência mais elevados conduzem a um elevado nível de *burnout* que, por sua vez, origina um nível de *engagement* mais baixo no professor.

Palavras-chave: *engagement*, *burnout*, *stress*, exigências do trabalho, professores

Resumen

Dado la actual conjetura de la gran volatilidad en las políticas en el sector educativo, es fundamental entender cuales son las consecuencias de los cambios sociales y curriculares en la vida de los profesores. Existe un interés general por parte de los medios de comunicación social, profesores, sindicatos y opinión pública sobre el estado de la Educación en Portugal y sobre el problema del estrés profesional de los profesores. Varios estudios de ámbito nacional e internacional han venido a señalar los efectos de estos cambios en la salud, trabajo y calidad de vida de los docentes, sobre todo en lo que respecta a la reducción de los niveles de satisfacción laboral y compromiso y agotamiento.

El siguiente estudio tiene como objetivo identificar los niveles de agotamiento (*burnout*) y compromiso (*engagement*) en los profesores, comprobar si estos niveles varían en función de las características sociodemográficas y profesionales y comparar la relación entre el cansancio y el compromiso y la percepción del nivel de exigencia profesional en los profesores en la enseñanza pública y privada.

Se pretende abordar el modelo de Exigencias-Recursos (JD-R) de forma en que se entienda la importancia de las características del trabajo para el bienestar de los profesores con respecto a su cansancio y compromiso. Fue utilizada una muestra de 132 profesores de primer ciclo de la Enseñanza Básica del área de la Gran Lisboa.

Los resultados demostraron que la muestra analizada de profesores revela que existe un grado moderado de *burnout*, con resultados inferiores en comparación con otros estudios realizados en muestras portuguesas. En cuanto al nivel de *engagement* de los profesores encuestados también se encuentra en un nivel medio, lo que indica que esta muestra no es del todo insatisfecho con sus condiciones de trabajo, ya que cuenta con indicadores moderados de *burnout* y expresa del mismo modo un sentido moderado de *engagement* con su función. Se concluye también que el hecho de que no hay altos niveles de *burnout* en esta muestra se relaciona con la percepción de los docentes de que su trabajo no tiene altos niveles de requisitos.

Junto con estos resultados, probamos que existe una correlación negativa entre el *burnout* y el *engagement*, conforme a lo dispuesto en la literatura, a saber, los niveles más altos de demanda del trabajo llevan a un alto nivel de *burnout* que a su vez conduce a un menor nivel de *engagement* el profesor.

Palavras clave: *engagement*, *burnout*, *stress*, demandas del trabajo, professores.

Abstract

Over the last few years, we've witnessed several changes regarding education policies. Therefore, it's important to understand its social and curricular consequences on teacher's lives. A lot of interest has been shown by the media, by teachers and their unions, on professional stress of teachers. Several national and international studies have researched the effects of these changes on teacher's health, work and life quality, mostly outlining the reduction of work satisfaction levels and engagement as well as the increase of teacher's burnout.

This study's goals are to identify burnout and engagement levels of teachers, to verify if they vary according to social demographics and professional variables. The study also aims to understand burnout and engagement relation with perceived professional demands on public and private education, using the Demands/Resources Model (JD-R).

132 primary school's teachers within the Lisbon Metropolitan Area were inquired. Results reveal a moderate degree of burnout, with lower results when compared to other studies done with Portuguese Population's samples. As to the level of engagement with their job, results reveal an average level. Both indicators suggest that teachers are not entirely dissatisfied with their working conditions. Results also show that moderate levels of burnout in this sample are related to teacher's perception that their job demands are low/moderate as well.

Along with these results, we found a negative correlation between burnout and engagement, as provided in the literature, confirming that high levels of job demands lead to high levels of burnout, which produce lower levels of teacher's engagement.

Keywords: *Engagement, Burnout, Stress, Job Demands, Primary School Teachers.*

Agradecimentos

Uma vez alcançada a meta de conclusão da minha dissertação de mestrado, chega o momento de agradecer sentidamente a todas as pessoas que me proporcionaram o apoio científico e afetivo que tornou possível a sua realização.

À Prof. Doutora Maria Alexandra Costa, pelo apoio incondicional que me ofereceu desde o dia em que escolhi o tema da dissertação até ao momento da sua entrega. A professora Alexandra ajudou-me tanto no campo teórico, através das suas recomendações de artigos e livros para a revisão bibliográfica, como na parte prática, pelas suas explicações do programa de estatística que tantas dores de cabeça me provocou, e ainda a nível emocional, através da calma e orientação que me transmitiu nos momentos em que me senti mais perdida.

Ao Prof. Doutor Rui Pimenta, por ter aceite orientar esta dissertação e por ter observado com o pormenor e o rigor que lhe são característicos todos os tratamentos estatísticos efetuados.

A todos os professores que generosamente aceitaram fazer parte do meu estudo e que se pronunciaram sobre um tema relativamente sensível: a sua satisfação com a sua função e local de trabalho.

Ao presidente da Federação Nacional dos Professores responsável pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Região da Grande Lisboa, o Dr. Manuel Micaelo, que se disponibilizou a enviar o questionário via correio eletrónico para a sua base de dados de professores.

Finalmente gostaria de agradecer à minha família e aos meus amigos por todo o apoio que me deram ao longo deste último ano.

Agradeço especialmente à minha mãe, Lúcia Pereira, e ao Jorge Pinto, por sempre terem acreditado nas minhas capacidades e incentivado a minha progressão.

Às minhas amigas Joana Linhas, Sofia Moreira, Catarina Santos e Dora Pinto, agradeço todos os seus discursos motivacionais nos momentos em que mais precisei de apoio.

Por último, o meu sentido agradecimento ao Carlos Fernandes, por me ter acompanhado desde o primeiro ano do Mestrado e me ter ajudado a ultrapassar todas as minhas dificuldades e preocupações. Agradeço igualmente por toda a compreensão, paciência e carinho com me apoiou nesta importante etapa da minha vida académica.

A todos o meu sincero obrigada!

Lista de abreviaturas e siglas

α	Alfa
DGE	Direção Geral de Educação
DP	Desvio-Padrão
E.g.	<i>Exempli gratia</i> (por exemplo)
EP	Erro Padrão
Et al.	<i>Et alii</i> (e outros)
FENPROF	Federação Nacional dos Professores
JD-R	<i>Job Demands Resources Model</i>
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
M	Média
MBI – ES	<i>Maslach Burnout Inventory – Educators Survey</i>
MBI - GS	<i>Maslach Burnout Inventory – General Survey</i>
MBI - HSS	<i>Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey</i>
n	Amostra
OGT	Organização Geral do Trabalho
p. (pp.)	Página (páginas)
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
UWES	Utrecht Work Engagement Scale

Índice Geral

Resumo	v
Resumen	v
Abstract	ix
Agradecimentos	xi
Lista de abreviaturas e siglas.....	xii
Índice Geral	xiii
Lista de Figuras.....	xv
Lista de tabelas	xv
Introdução	xvi
Motivação para a escolha do tema	4
CAPÍTULO I – Fundamentação Teórica	5
1.1 O fenómeno burnout	5
1.1.1 Origens e definições de burnout	5
1.1.2 Relações entre <i>stress</i> e <i>burnout</i>	10
1.1.3. Sintomas do burnout	12
1.1.4. Preditores do burnout.....	13
1.1.5 O burnout na profissão docente.....	16
1.2. O fenómeno Engagement.....	19
1.2.1. Origens e definições de engagement	19
1.2.2 O engagement na profissão docente	23
1.3. O modelo das exigências-recursos.....	25
1.3.1. A importância das exigências e recursos do trabalho para os docentes.....	30
CAPÍTULO II – Metodologia	32
2.1. Modelo hipotético de investigação ou Objetivos Gerais	32
2.2 Objetivos Específicos	33
2.3.Hipóteses.....	33
2.4. População em estudo e amostra	34
2.5. Procedimentos	34
2.5.1 Instrumentos utilizados.....	34

2.5.2	Processo de Recolha dos dados.....	38
2.5.3	Análise estatística dos dados.....	39
CAPÍTULO III – Apresentação de resultados da investigação		40
3.1.	Análise exploratória de dados.....	40
3.1.1	Escala Maslach Burnout Inventory.....	41
3.1.2	Escala UWES.....	46
3.1.3	Escala Exigências de Trabalho dos Professores.....	48
3.2	Análise inferencial de dados	53
3.2.1	Análise da normalidade das variáveis.....	67
3.2.2	Correlações de <i>Spearman</i> (r_s) entre as várias dimensões das escalas em estudo.....	67
CAPÍTULO IV – Análise e discussão dos resultados		79
Conclusões.....		80
Referências Bibliográficas.....		81
Anexos		82
Anexo I – Autorização do Uso da UWES.....		84
Anexo II – Autorização para o uso do Maslach Burnout Inventory – Educators Survey traduzido para Português		85
Anexo III – Autorização para o uso da escala Exigências de Trabalho dos Professores.....		86
Anexo IV- Pedido de autorização aos Directores das Escolas para aplicação do questionário .		87
Anexo V – Questionário sobre a satisfação laboral dos professores		88

Lista de Figuras

Figura 1: Modelo geral explicativo do burnout	9
Figura 2: Relação entre o engagement e o burnout	20
Figura 3: Modelo das Exigências-Recursos do bem-estar ocupacional.....	27
Figura 4: Modelo das Exigências-Recursos de Bakker e Demerouti	28

Lista de tabelas

Tabela 1: Quadro-resumo das características facilitadoras do Burnout.....	13
Tabela 2: Caracterização da população docente relativamente ao sexo, idade, estado civil, tempo de trabalho, tipo de instituição e vínculo profissional.....	40
Tabela 3: Consistência interna do MBI-ES	42
Tabela 4: Coeficiente de correlação de Pearson para cada um dos itens com o valor global da MBI-ES	43
Tabela 5: Frequências observadas na MBI-ES, na dimensão exaustão emocional	44
Tabela 6: Frequências observadas na MBI-ES, na dimensão realização profissional.....	44
Tabela 7: Frequências observadas na MBI-ES, na dimensão despersonalização	45
Tabela 8: Estatística Descritiva das dimensões do Burnout.....	45
Tabela 9: Consistência interna da UWES.....	46
Tabela 10: Coeficiente de correlação de Pearson para cada um dos itens com o valor global da UWES.....	47
Tabela 11: Frequências observadas na UWES.....	47
Tabela 12: Estatística Descritiva do <i>Engagement</i>	48
Tabela 13: Consistência interna da escala Exigências de Trabalho dos Professores	50
Tabela 14: Coeficiente de correlação de <i>Pearson</i> para cada um dos itens com o valor global da escala Exigências de Trabalho dos Professores	50
Tabela 15: Frequências observadas na escala Exigências de Trabalho dos Professores, na dimensão exigências dos alunos	51
Tabela 16: Frequências observadas na escala Exigências de Trabalho dos Professores, na dimensão exigências do trabalho.....	51
Tabela 17: Frequências observadas na escala Exigências de Trabalho dos Professores, na dimensão constrangimentos do trabalho	52

Tabela 18: Estatística Descritiva das dimensões da escala Exigências de Trabalho dos Professores	52
Tabela 19: Análise da normalidade das variáveis	53
Tabela 20: Correlações de <i>Spearman</i> entre as várias dimensões das escalas em estudo	54
Tabela 21: Estatísticas dos grupos por professores mais jovens (≤ 44 anos) e mais velhos (> 44 anos).....	56
Tabela 22: Comparação do burnout entre os professores mais jovens (≤ 44 anos) e mais velhos (> 44 anos)	57
Tabela 23: Estatísticas dos grupos por professores casados e não casados (divorciados, solteiros, união de facto, viúvos)	57
Tabela 24: Comparação do burnout entre os professores casados e não casados (divorciados, solteiros, união de facto, viúvos)	58
Tabela 25: Médias dos grupos entre o tempo de trabalho na instituição e a exaustão emocional	59
Tabela 26: Médias dos grupos entre o tempo de trabalho na instituição e a despersonalização	59
Tabela 27: Médias dos grupos entre o tempo de trabalho na instituição e a realização profissional	60
Tabela 28: Estatísticas dos grupos por professores com nível de escolaridade inferior e nível de escolaridade superior e o burnout.....	61
Tabela 29: Comparação do burnout entre os professores com nível de escolaridade inferior e nível de escolaridade superior	62
Tabela 30: Estatísticas dos grupos por professores do ensino público e professores do ensino privado	62
Tabela 31: Comparação do burnout entre os professores do ensino público e professores do ensino privado	63
Tabela 32: Estatísticas dos grupos por professores do ensino público e professores do ensino privado	64
Tabela 33: Comparação do <i>engagement</i> entre os professores do ensino público e professores do ensino privado	64
Tabela 34: Hipóteses e objetivos do estudo de acordo com os testes estatísticos utilizados ...	65

Introdução

O *burnout* é um conceito que surgiu pela primeira vez há 40 anos pelos estudos do psiquiatra Freudenberger (Freudenberger, 1974) e pelas contribuições da psicóloga social Christina Maslach (Maslach, 1976). Utiliza-se este termo para caracterizar uma síndrome tridimensional que traduz a manifestação de sentimentos de esgotamento, desilusão e falta de realização pessoal. Em associação com este cenário, surge também a vontade de o indivíduo abandonar o seu local de trabalho. O *burnout* assenta em três dimensões base: a exaustão emocional, o cinismo e a perda de eficácia. (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Pocinho & Perestrelo, 2011).

O *burnout* é um problema com grande importância a nível individual, organizacional e social e tem um impacto negativo no desempenho profissional, por via do absentismo e *turnover*, e na saúde, através da ansiedade e depressão. Em Portugal, o fenómeno do *burnout* é frequentemente associado à expressão “esgotamento” (Pinto & Chambel, 2008).

A partir do ano 2000, o conceito de *burnout* foi complementado e ampliado pela sua antítese positiva - o *engagement* ou envolvimento no trabalho (Schaufeli & Buunk, 2003). O *engagement* refere-se a um sentimento positivo e de completa satisfação com o trabalho e é caracterizado por três dimensões opostas às do *burnout*, nomeadamente vigor, dedicação e absorção (Maslach, Leiter, & Jackson, 2012; Schaufeli & Baker, 2003). O vigor caracteriza-se pela capacidade de o indivíduo investir esforço no seu trabalho e por manter altos níveis de energia e resiliência mental durante o mesmo. A dedicação refere-se a um sentimento de forte envolvimento no trabalho e a predominância de uma sensação de relevância, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio. Por último, a absorção é caracterizada pela total concentração do indivíduo no trabalho e pela alegria que experiencia quando trabalha. Esta satisfação leva a que o tempo passe sem que o colaborador perceba (Schaufeli & Salanova, 2007).

Segundo Pinto & Chambel (2008, pp 23) “*Burnout e engagement constituem dois pólos opostos de um mesmo contínuo*”, ou seja, à exaustão emocional opõe-se o vigor, o cinismo à dedicação e a perda de eficácia à absorção (Maslach *et al.*, 2012).

De acordo com Gil-Monte e Peiró (Gil-monte & Peiró, 1999), entre 5 a 15% das percentagens de variância do *burnout* podem ser explicadas através de características sociodemográficas como a idade, o sexo, o estatuto familiar, a experiência profissional, o nível de ensino e o tipo de alunos a que o professor dá aulas. Rey, Extremera e Pena corroboram esta teoria e afirmam que estes fatores, embora não se tratem de causas diretas do *burnout*, são de grande importância para a análise desta síndrome (Rey, Extremera, & Pena, 2012).

O fenómeno do *burnout* surgiu nos anos 70 com o estudo das dificuldades sentidas pelos profissionais da área da saúde no contexto socioprofissional (Maslach, 2011). Contudo, uma década mais tarde, a Organização Geral do Trabalho (1981) abordou a questão do *stress* profissional crónico nos docentes como uma problemática de grande relevância.

Existem dois tipos de razões que justificam a importância do *burnout* nos professores: a síndrome como o despoletar de um desequilíbrio físico e psicológico no docente que irá diminuir a sua qualidade de vida; e o fenómeno como origem de um problema social e profissional, uma vez que põe em causa o nível de envolvimento e empenho do professor no seu trabalho e, consequentemente, compromete a qualidade do seu ensino (Huberman & Vandenberghe, 1999).

Existem estudos que demonstram que a profissão docente é stressante (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006; Picado, 2007; Travers & Cooper, 1996) e que, quando comparados com resultados de outras profissões, os professores apresentam maiores níveis de exaustão emocional e cinismo, duas das dimensões principais do *burnout* (Hakanen *et al.*, 2006). Todavia, nem todos os professores se encontram desmotivados e ansiosos. Com efeito, existem também profissionais desta área que consideram que o seu trabalho é gratificante e desafiante (Kelchtermans, 1999; Rudow, 1999). Em 2006, Hakanen e colegas desenvolveram um estudo no qual utilizaram o modelo das Exigências-Recursos (JD-R) de maneira a poderem incluir não só o processo de drenagem de energia associado ao *burnout* mas também o processo motivacional positivo inerente ao *engagement* junto de uma amostra de professores (Hakanen *et al.*, 2006).

No presente estudo, pretende-se abordar o modelo das Exigências-Recursos (JD-R) de forma a perceber a importância das características do trabalho para o bem-estar dos professores e a sua relação com o *burnout* e o *engagement* (Bakker & Demerouti, 2007; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, & Schaufeli, 2009).

Assim, através desta investigação ambicionamos perceber de que forma o *burnout*, o *engagement* e a perceção do nível de exigências do trabalho afetam a qualidade de vida profissional dos docentes. É também um objetivo central deste estudo estabelecer uma comparação entre os resultados obtidos junto de professores do ensino público e do ensino privado. Decidimos estabelecer este objetivo por ter sido encontrada uma lacuna na bibliografia existente sobre este tema no que diz respeito ao estudo das duas vias possíveis para o ensino: pública e privada. Neste sentido, consideramos pertinente desenvolver estudos nesta área, uma vez que o bem-estar dos professores é fundamental para o desempenho da sua missão: proporcionar um ensino de qualidade aos seus alunos.

Este trabalho está organizado em 4 capítulos. No 1º capítulo apresentamos os resultados da revisão bibliográfica efetuada que se encontra dividida pelos temas: o fenómeno do *burnout* e do *engagement* e modelo das exigências-recursos. No final de cada subcapítulo apresentamos estudos relevantes para cada uma das temáticas abordadas teoricamente aplicados à profissão docente.

No segundo capítulo apresentamos a metodologia da investigação. Nesta parte, abordamos o modelo da investigação, os objetivos gerais e específicos, as hipóteses da investigação, caracterizamos a população em estudo, os procedimentos de recolha de dados; os instrumentos e os tratamentos estatísticos realizados.

No terceiro capítulo, apresentamos os resultados da investigação. Nesta parte foi realizada uma descrição dos dados, explicadas as análises fatoriais efetuadas e foram apresentadas os resultados correlacionais obtidos através do coeficiente de correlação de *Pearson* e os resultados decorrentes das análises inferenciais.

No último capítulo, são discutidos os resultados com base na revisão bibliográfica realizada e em função da análise que realizamos à realidade da docência em Portugal.

Motivação para a escolha do tema

Na sociedade atual, os indivíduos constituem o espelho da sua atividade profissional. Tal situação é exacerbada quando estamos perante profissões que implicam a interação direta com outros indivíduos. No caso dos docentes do 1º ciclo do ensino básico, o contacto direto que estabelecem no seu dia-a-dia é realizado com crianças dos 5 aos 10 anos de idade.

Para diversos autores, ensinar é uma ocupação que inflige no indivíduo uma grande quantidade de *stress* (Carlotto, 2011; Hakanen *et al.*, 2006; Llorens-Gumbau & Salanova-Soria, 2014; Patrão, Pinto, & Santos-rita, 2012). Em Portugal, as transformações sociais e políticas vividas no sector educativo nos últimos anos têm um grande impacto no bem-estar dos professores, desencadeando sentimentos ambivalentes de *burnout* ou de *engagement* nesta classe profissional.

Segundo Patrão e outros (2012, p.575), “o bem-estar dos professores é considerado essencial para o sucesso de todo o projeto educativo”. Assim, resolvemos estudar este grupo profissional, especificamente os docentes do 1º ciclo do ensino básico, por considerarmos que se trata de um grupo que exerce grande influência na educação das crianças. Neste sentido, a qualidade de vida profissional do professor é de extrema importância porque impacta indiretamente no futuro da nossa sociedade.

Outro fator que nos levou a escolher estudar este nível foi o facto de existirem estudos que apontam o ensino básico como o nível no qual as elevadas exigências relacionais com os alunos potenciam mais situações causadoras de mal-estar nos docentes. Com efeito, existem vários estudos empíricos que comprovam que a insatisfação profissional dos professores diminui à medida que os níveis de ensino aumentam (Picado, 2007; Pinto & Chambel, 2008; Troman & Woods, 2001).

Por último, apesar de já se verificar a existência de alguns estudos sobre o *burnout* e o *engagement* nos professores portugueses (Costa, 2010; Pinto, Lima, & Silva, 2008; Silva & Astorga, 2012), ainda não existem estudos que estabeleçam a comparação entre o ensino público e o privado.

CAPÍTULO I – Fundamentação Teórica

1.1 O fenómeno burnout

1.1.1 Origens e definições de burnout

“Burnout é uma metáfora frequentemente utilizada para descrever um estado ou processo de exaustão mental, semelhante a um fogo que se sufoca ou uma chama que se extingue” (Schaufeli & Buunk, 2003). Com efeito, a síndrome de *burnout* resulta da exposição contínua e permanente ao *stress* no local de trabalho (Kumar, 2007; Maslach *et al.*, 2001). É proveniente de um desajuste entre o profissional e o seu emprego (Maslach, 2011).

O *burnout* é uma questão simultaneamente individual, social e organizacional, uma vez que implica consequências negativas quer a nível profissional, por exemplo através do absentismo e *turnover*, quer ao nível da saúde, uma vez que desencadeia problemas como ansiedade e depressão (Pinto & Chambel, 2008).

Burnout é uma expressão oriunda do inglês *to burn out*, ou seja, queimar até à exaustão. Assim, Schaufeli e Enzmann (1998), descrevem este fenómeno como um colapso que ocorre quando toda a energia é consumida.

A literatura apresenta uma grande diversidade de definições, concepções e modelos explicativos sobre o *burnout*. Contudo, a definição mais utilizada para descrever esta síndrome foi enunciada por Maslach, Jackson e Leiter (1996, p.1): *“O burnout é uma síndrome tridimensional caracterizada pela exaustão emocional, despersonalização e perda de realização pessoal em relação ao trabalho desempenhado”*. Kuremyr e colaboradores (1994) corroboram esta definição mas acrescentam que é uma experiência de exaustão motivada pelo envolvimento a longo prazo em situações de *stress* profissional.

Segundo o Merriam-Webster’s Medical Dictionary (2015), o termo *burnout* é definido como a “condição de alguém que se tornou física e emocionalmente exausto após fazer um trabalho difícil por um longo período de tempo”.

Para David e Quintão (2012, p.145), o *burnout* é considerado na atualidade como *“um dos problemas laborais de carácter psicossocial mais importante”*. Os autores definem o conceito como uma consequência do *stress* laboral crónico no qual se combinam variáveis de carácter individual, social e organizacional.

A primeira referência escrita ao termo *burnout* “*staff-burnout*” ocorreu em 1969, num artigo escrito por Bradley sobre um grupo de oficiais de liberdade condicional que dirigiam um programa de tratamento apoiado na comunidade para ajudar jovens delinquentes (Bradley, 1969). Contudo, é ao psiquiatra Herbert Freudenberger que se associa a descoberta do conceito de *burnout* como fenómeno psicológico (Schaufeli & Buunk, 2003). Freudenberger escreveu o artigo “*Staff-burnout*” em 1974, no qual descrevia a perda de motivação e a exaustão emocional experienciada pelos

voluntários da clínica de recuperação de toxicodependentes onde trabalhava em Nova Iorque. O autor observou que muitos destes voluntários foram perdendo gradualmente o seu nível de energia, envolvimento e compromisso, sendo este fenómeno acompanhado de uma grande variedade de sintomas físicos e mentais. Ao sentimento de exaustão que observou junto dos voluntários, o autor atribuiu a denominação *burnout*, uma vez que esta era a expressão utilizada para descrever os efeitos do uso de drogas crónico (Freudenberger, 1974). Assim, o autor definiu *burnout* como um estado de exaustão mental e física provocada pela vida profissional (Freudenberger, 1974).

Pinto e Chambel (2008) referenciam também a psicóloga social Christina Maslach em 1976 como uma das precursoras do estudo desta síndrome. Em 1976, Maslach investigou os mecanismos de *coping*¹ aos quais os profissionais do sector da saúde recorriam para lidar com as emoções que vivenciavam no seu trabalho. A referida autora adaptou o termo *burnout* de uma expressão utilizada recorrentemente por advogados para se referirem à sua perda de motivação profissional (Pinto & Chambel, 2008).

Os autores Maslach e Schaufeli (1993) referem que o conceito de *burnout* se distingue pelo facto de a sua origem não ser académica. Com efeito, o fenómeno surgiu como resposta às dificuldades sentidas pelos profissionais da área da saúde, no contexto socioprofissional (Picado, 2007).

Após a introdução do termo *burnout* por Freudenberger e Maslach, os *media* contribuíram largamente para a divulgação do fenómeno, fazendo com que este se transformasse num tópico popular. Entre o final dos anos 70 e o início dos anos 80, o interesse público aumentou consideravelmente e o termo *burnout* revelou-se um tema em voga (Schaufeli & Buunk, 2003).

Nesta fase, designada por abordagem clínica, o conceito foi explorado pelos profissionais afetados por esta síndrome com o intuito de perceber os fatores individuais e os sintomas do *burnout*. Este interesse resultou unicamente numa vasta descrição dos sinais físicos e emocionais que os indivíduos em estado de *burnout* manifestavam (Pinto & Chambel, 2008).

Schaufeli e Enzmann (1998), ordenaram os sintomas de *burnout* oriundos dos estudos de natureza clínica em cinco agrupamentos: (1) sintomas afetivos, como por exemplo a irritabilidade e o humor depressivo; (2) sintomas cognitivos, como a dificuldade de concentração e tomada de decisão; (3) sintomas físicos, como a fadiga e a hipertensão; (4) sintomas comportamentais, como a baixa produtividade, agressividade e isolamento social e, por último, (5) sintomas motivacionais, como a perda de motivação e entusiasmo pelo trabalho (Pinto & Chambel, 2008).

A abordagem empírica ao tema iniciou-se no início dos anos 80, tendo sido sustentada pela introdução de questionários criados por Christina Maslach em 1981 (Maslach & Jackson, 1981). Tais questionários, especialmente o *Maslach Burnout Inventory* (MBI) eram curtos e fáceis de administrar, pelo que se tornaram muito utilizados pelos investigadores da área. A abordagem empírica foi também marcada pela vasta publicação de artigos científicos sobre o tema. Schaufeli e

¹ Coping – “conjunto de esforços despendidos pelos indivíduos para lidar com situações causadoras de stress crónico ou agudo” (pp. 522; Pocinho & Perestrelo, 2011). Refere-se aos recursos intrapessoais ou extrapessoais de que o indivíduo dispõe quando é confrontado com uma situação causadora de stress. Podem ser exemplos de recursos de coping as redes de apoio social do indivíduo ou as suas características de personalidade (Lazarus & Folkman, 1984; Pinto & Chambel, 2008).

Buunk (2003), referem que no início dos anos 80, eram publicados cerca de 200 artigos por ano sobre o tema e, cerca de 20 anos depois, existiam já cerca de 6000 publicações sobre *burnout*.

Em 1982, Maslach e Jackson, a partir da análise fatorial do MBI defenderam a existência de três fatores ou dimensões que caracterizam o *burnout*: a exaustão emocional, a despersonalização e a redução da realização pessoal que pode ocorrer em indivíduos que trabalham com pessoas (Pinto & Chambel, 2008; Pires, Mateus, & Câmara, 2004). Assim, a exaustão refere-se ao esgotamento dos recursos emocionais e a sentimentos de tensão e fadiga crónica resultantes de uma sobrecarga constante de trabalho; a despersonalização ou cinismo resultam de uma atitude de distância, indiferença e negatividade perante o trabalho; e, por último, a falta de realização pessoal que se caracteriza pela redução do sentimento de competência profissional (Roque & Soares, 2012).

Vários autores (Maslach & Schaufeli, 1993; Schaufeli & Enzmann, 1998; Maslach *et al.*, 2001; Schaufeli & Buunk, 2003), sistematizaram as tendências gerais do estudo do burnout, nomeadamente: (1) o burnout passou a ser estudado maioritariamente com base no MBI, pelo que a teoria acerca deste tema se tornou mais rigorosa e melhor estruturada; (2) a investigação sobre o tema tornou-se internacional, uma vez que se expandiu a países fora dos Estados Unidos da América; (3) a grande maioria dos estudos iniciais teve como base o estudo das profissões que envolvem ajuda a terceiros, como medicina, psicologia, enfermagem, docência, entre outros; (4) a pesquisa passou a estar mais focada nos aspetos organizacionais e socioprofissionais do que em fatores individuais; (5) o rigor da metodologia adotada para estudar o *burnout* melhorou ao longo do tempo, sendo que foram utilizados mais estudos longitudinais em detrimento dos estudos exclusivamente transversais, em ordem a perceber a evolução da síndrome ao longo do tempo.

Como já foi referido anteriormente, o *burnout* é um fenómeno complexo, para o qual não há uma definição estática e consensual. Desta forma, existe um grande número de abordagens teóricas que contribuíram para uma melhor compreensão desta síndrome. Para o efeito pretendido neste estudo, abordamos os seguintes modelos explicativos:

- O modelo progressivo de Edlwich e Brodsky, desenvolvido em 1980 (Pinto & Chambel, 2008);
- O modelo geral explicativo da síndrome de burnout de Maslach, Jackson e Leiter (1996);

O modelo de Edlwich e Brodsky foi o primeiro a compreender o *burnout* como um processo. Com efeito, de acordo com os autores, o *burnout* é um processo dinâmico de desilusão progressiva que resulta do desajuste vivido entre as expectativas dos profissionais de ajuda e da realidade efetiva da sua vida profissional. Pelas palavras dos autores, o fenómeno em questão identifica-se por uma “*perda gradual de idealismo, energia e objetivo experienciada pelos profissionais de ajuda como resultado de diversas fontes de frustração*” (Edlwich & Brodsky, 1980, como citado em Pinto & Chambel, 2008).

O processo de *burnout* de Edlwich e Brodsky integra 4 fases que conduzem a uma desilusão gradual, sendo estas: 1) entusiasmo inicial, período no qual o profissional tem elevadas

expectativas, energia, esperança e ingenuidade perante o seu trabalho; 2) estagnação, que é a fase na qual o indivíduo desempenha o seu trabalho mas tende a valorizar cada vez mais a satisfação das suas necessidades pessoais, como por exemplo, ter uma família, uma habitação própria, um carro, entre outras; 3) frustração, período demarcado pela não concretização quer das expectativas iniciais do trabalho como das necessidades pessoais. Nesta fase, o indivíduo questiona a sua eficácia laboral e o valor do trabalho; 4) apatia, que se traduz num mecanismo de defesa criado pelo profissional para se distanciar da frustração crónica que sente no trabalho. Esta fase é muito negativa pois leva a comportamentos como: cinismo, absentismo, isolamento social, entre outras. Os autores defendem que as fases acima descritas não seguem um caminho linear mas cíclico, ou seja, podem experienciar-se repetida vezes em diferentes trabalhos ou até no mesmo trabalho (Pinto & Chambel, 2008).

O modelo geral explicativo da síndrome de *burnout* proposto por Maslach, Jackson e Leiter (1996), apresentado na Figura 1, configurou-se como o principal estudo para a constituição e afirmação do campo de estudo do *burnout*. Como já referimos anteriormente, este modelo define o *burnout* como uma síndrome tridimensional, constituído por exaustão emocional, despersonalização e perda de realização pessoal no trabalho. Os autores relacionam o desenvolvimento da síndrome com um aumento dos níveis de exigências do trabalho, como a sobrecarga de trabalho e o conflito pessoal, que se alia a uma diminuição de recursos como o controlo, o suporte social, autonomia, o uso de competências e o envolvimento na tomada de decisões, o que conduz ao aparecimento das três dimensões acima referenciadas. Os estudos levados a cabo por Maslach, Jackson e Leiter (1996), corroboram a versão processual do *burnout* criada por Edlwich e Brodsky. Assim, os autores verificaram que a exaustão emocional ocorre em primeiro lugar, seguida da despersonalização, enquanto que a diminuição da realização pessoal se manifesta numa última fase (Maslach & Goldberg, 1998).

Como resultado deste processo de desenvolvimento das três dimensões do *burnout*, verifica-se no indivíduo uma diminuição do seu compromisso perante a empresa, aumento do absentismo, aumento da rotatividade ou turnover e, por último, o surgimento de doença física e mental.

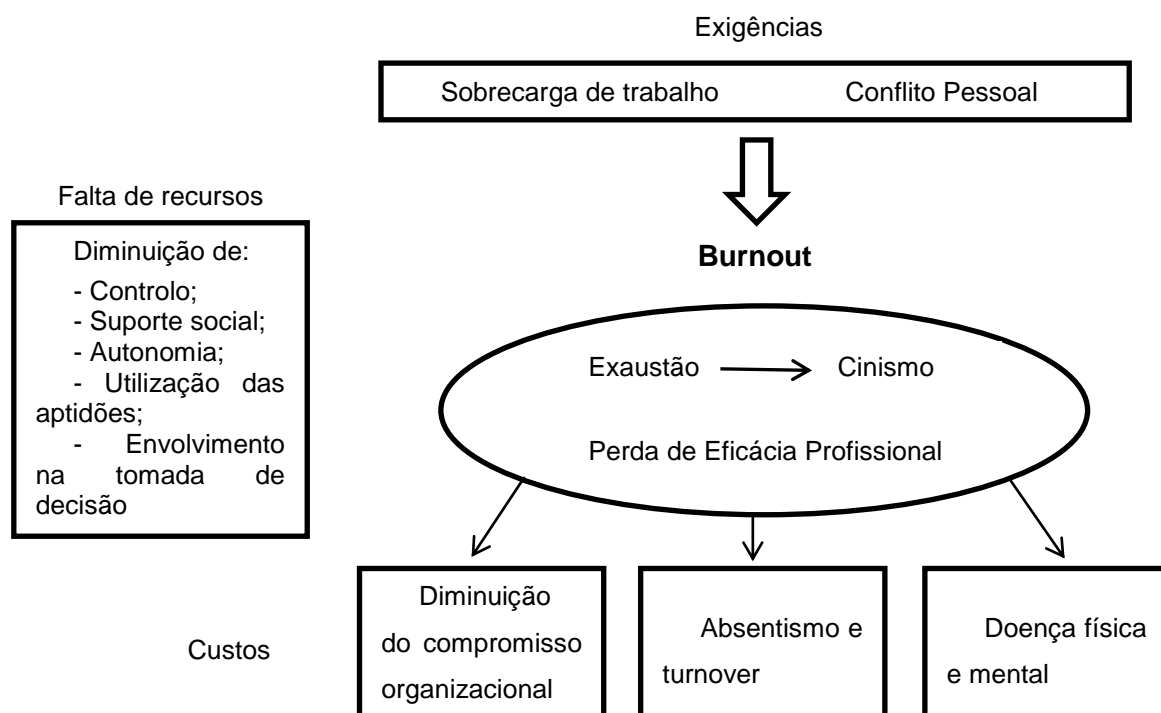


Figura 1: Modelo geral explicativo do burnout

Fonte: Maslach e Goldberg (1998, p.65)

Outro marco na história do *burnout* iniciou-se nos anos noventa e perdura até aos nossos dias. Nesta nova abordagem, denominada abordagem fundamentada na teoria, verificou-se um grande aumento no volume de publicações de cariz teórico relacionadas com o *stress* no local de trabalho. Nesta fase, o estudo do *burnout* estendeu-se a outras profissões para além denominadas profissões de “ajuda”, pelo que surgiu a necessidade de reestruturar o MBI para a versão *Maslach Burnout Inventory – General Survey* (MBI-GS), versão esta que pode ser aplicada a todos os tipos de profissionais (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996). Verificou-se igualmente nesta fase um aumento dos estudos longitudinais para compreender o evolução do *burnout* ao longo do tempo, assim como as suas causas e consequências.

A partir do ano 2000, destaca-se a fase da abordagem positiva ao conceito de *burnout*. Com efeito, nos últimos anos, o *burnout* tem vindo a ser estudado na ótica da sua antítese positiva, ou seja, o *engagement* ou envolvimento no trabalho (Schaufeli & Buunk, 2003). Segundo Pinto e Chambel (2008, pp 23), o fundamento desta nova abordagem é o facto de “o *burnout* e o *engagement* constituírem dois pólos opostos de um mesmo contínuo”.

Seligman e Csikszentmihalyi (2000) integraram o conceito de *engagement* numa corrente denominada “psicologia positiva” que, segundo os autores, reforça a perspetiva das formas ótimas de funcionamento em detrimento de uma abordagem centrada nas fragilidades e falhas do ser humano.

Luthans destacou a importância de se estudar o comportamento organizacional positivo definindo-o como “*o estudo e aplicação dos recursos humanos fortes e positivamente orientados e das suas capacidades psicológicas que podem ser medidos, desenvolvidos e geridos eficazmente de maneira a conseguir um aumento da performance no atual contexto profissional*” (pp.59, Luthans & Church, 2002).

Nesta fase, tanto os investigadores como os gestores interessaram-se por perceber não só os motivos que conduziam os profissionais ao estado de *burnout*, mas também aqueles que lhes possibilitam manter o entusiasmo e a motivação (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008). Este interesse resulta do conhecimento de que os coladores envolvidos no seu trabalho têm melhores condições de saúde, são mais produtivos e apresentam bons níveis de desempenho (Bakker, Demerouti, & Xanthopoulou, 2012) e do facto de o *engagement* estar positivamente associado a melhores resultados financeiros (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, & Schaufelli, 2009b) e de fidelização do cliente (Salanova, Agut, & Peiró, 2005).

1.1.2 Relações entre *stress* e *burnout*

A primeira abordagem ao conceito de *stress* foi realizada por Selye (1956) sendo que ainda é um dos autores mais citados e conceituados no estudo deste fenómeno. Para Selye, o *stress* é a resposta não-específica que o organismo dá às exigências adaptativas que lhe são exigidas, o que na prática se traduz por uma experiência fisiológica de tensão. Segundo o autor, a exposição do individuo a estímulos com carácter ameaçador ou desafiante como por exemplo o frio extremo, conduz a um processo designado por Síndrome Geral de Adaptação. Este processo é constituído por três fases, sendo estas: 1) reação de alarme, que é a fase que despoleta a ativação dos mecanismos de defesa; 2) estágio de resistência, fase na qual o individuo atinge o grau máximo de adaptação; 3) estágio de exaustão, que corresponde ao colapso de todos os recursos adaptativos da pessoa (Selye, 1956). A última fase da Síndrome Geral de Adaptação de Selye pode ser relacionado com o *burnout*, na medida em que este consiste igualmente num processo gradual e prolongado no qual os recursos do individuo vão sendo continuamente forçados a ultrapassar o seu limite até que acabam por colapsar, o que resulta em doença.

Para Ross e Altmaier (1994), o *stress* profissional ou ocupacional é um estado emocional que tem origem na interação entre o indivíduo e o seu local de trabalho e consiste numa discrepância entre o grau de exigência do trabalho e os recursos internos que os colaboradores possuem para lidar com essas exigências. Segundo Schaufeli e Buunk (2003), o *stress* é um termo que se refere ao processo temporário de adaptação que é acompanhado por sintomas mentais e físicos. Os autores acreditam que o *stress* ocupacional acontece quando as exigências do trabalho não correspondem aos recursos adaptativos do indivíduo (Schaufeli & Buunk, 2003).

Outra referência clássica no que concerne ao estudo do *stress* é o modelo de avaliação cognitiva, *stress* e *coping* de Lazarus e Folkman (1984). Segundo estes autores o *stress* consiste

num processo cognitivo que se origina na relação bidirecional entre o indivíduo e um determinado ambiente. Para Lazarus e colaboradores, um acontecimento só é stressante se for interpretado como tal pela pessoa que o experienciou. Esta linha de pensamento explica o modelo proposto pelos autores, uma vez que o processo de avaliação cognitiva se assenta no facto de o indivíduo avaliar os acontecimentos exteriores com base no significado e implicações que têm para si e para a sua capacidade de lidar com a situação. Desta forma, o *stress* só ocorre se o indivíduo classificar os acontecimentos como negativos e relevantes (Lazarus & Folkman, 1984).

Partindo do modelo anterior, Cox e colaboradores estudaram o Modelo Transacional do *Stress* Profissional, que permite estabelecer uma ligação entre o conceito de *stress* e bem-estar e o *burnout*. Os autores adotaram a definição tridimensional do *burnout* enunciada por Maslach e Leiter (1996). Com efeito, os autores defendem que a exaustão emocional e a despersonalização são respostas a estímulos profissionais geradores de *stress*, enquanto que a perda de realização profissional corresponde a uma avaliação do seu próprio resultado (Cox, Kuk, & Leiter, 1993).

Com o decorrer dos anos, foram desenvolvidas inúmeras investigações empíricas sobre o *stress*, sobretudo sobre o *stress* profissional. Tal fenómeno deve-se à importância do tema e ao impacto negativo do *stress* na vida dos trabalhadores (Cooper & Dewe, 2004; Folkman & Moskowitz, 2000; Lazarus, 2000).

Após a revisão da teoria que estuda o tema do *stress*, é igualmente relevante referenciar alguns critérios que estabelecem a diferença entre o *stress* e o *burnout*.

Assim, o *stress* é um fenómeno que se traduz numa adaptação de carácter temporário, enquanto o *burnout* é um processo que implica uma quebra na capacidade adaptativa resultante de uma exposição prolongada ao *stress* no trabalho (Brill, 1984; Pinto, Lima, & Silva, 2008).

Relativamente às estratégias de *coping*, no caso do *stress* tendem a diminuir os sintomas enquanto que, no fenómeno de *burnout*, o cinismo/ despersonalização, que consiste numa estratégia de *coping* disfuncional, contribui ainda mais para o agravamento do estado do indivíduo (Pinto & Chambel, 2008; Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009).

No que concerne à extensão, pode-se afirmar que o *burnout* é mais abrangente que o *stress*, no sentido em que este último apenas se assemelha ao *burnout* na sua dimensão de exaustão emocional. De facto, sendo o *burnout* um conceito tridimensional, supera o *stress* de uma forma negativa, uma vez que para além do desgaste de energia implica também o desenvolvimento de atitudes e comportamentos nefastos para o trabalhador. Em suma, face ao *stress*, o *burnout* inclui ainda as dimensões de cinismo e perda de realização profissional (Schaufeli *et al.*, 2009).

Outro fator diferenciador é o facto de o *burnout* apresentar sempre aspetos negativos e se manifestar em indivíduos que numa fase inicial se encontravam motivados e envolvidos com o seu trabalho. Por seu lado, o *stress*, pode ser vivenciado por todos os indivíduos, podendo desencadear efeitos negativos ou positivos (Pinto & Chambel, 2008).

Em suma, o *burnout* é considerado como o estágio final de um colapso adaptativo que resulta de um desequilíbrio a longo-prazo entre as exigências e os recursos no trabalho, ou seja, advém de um sentimento de *stress* profissional prolongado (Schaufeli & Buunk, 2003).

1.1.3. Sintomas do burnout

Vários investigadores (Calvette & Villa, 2000; Cherniss, 1980; Maslach & Leiter, 1997; Maslach & Pines, 1977) estudaram a sintomatologia da síndrome de *burnout* e revelaram que esses sintomas se podem agrupar segundo quatro áreas distintas: físicos, psíquicos, comportamentais e defensivos (Barona & Castro, 1999; Benevides Pereira, 2002).

A primeira área abarca os sintomas físicos dos quais se destacam: fadiga constante e progressiva; dores de cabeça e enxaquecas; sensação de falta de energia; distúrbios do sono; dores musculares; perturbações gastrointestinais; disfunções sexuais; alterações menstruais; imunodeficiência; transtornos cardiovasculares, entre outros (Benevides Pereira, 2002).

A segunda área integra os sintomas psíquicos, entre os quais: falta de atenção e de concentração; alterações de memória; processo de pensamento mais lento; sentimentos de solidão e de alienação; mudanças repentinas de humor; falta de paciência; sentimento de impotência; desânimo; depressão; desconfiança e baixa autoestima (Benevides Pereira, 2002).

A terceira área engloba os sintomas comportamentais, dos quais se destacam: negligência, irritabilidade; aumento da agressividade; incapacidade para relaxar; perda de iniciativa; dificuldade na aceitação de mudanças; aumento do consumo de substâncias como café, bebidas alcoólicas, tabaco, tranquilizantes e outras substâncias lícitas ou até ilícitas; comportamento de alto risco e inclusive atitude suicida (Benevides Pereira, 2002).

A última área diz respeito aos sintomas defensivos. Entre estes sintomas destacam-se: o absentismo; tendência ao isolamento; perda do interesse pelo trabalho; sentimento de onipotência, para compensar a sensação de frustração e incapacidade; ironia; cinismo; e atitudes negativas no geral (Barona & Castro, 1999; Benevides Pereira, 2002; Gil-Monte, 2005).

É de referir que alguns dos sintomas enunciados são também característicos da síndrome de *stress*. Contudo, os sintomas defensivos são apresentados com mais frequência em indivíduos que experienciam *burnout*.

Benevides Pereira (2002) refere que a sintomatologia do *burnout* surge de forma diferenciada consoante o indivíduo e as suas características pessoais, não sendo certo que um profissional experiencie todos os sintomas identificados. Desta forma, as experiências sociais e educacionais, a predisposição genética, os fatores ambientais, o local de trabalho e a etapa em que o indivíduo se encontra a nível de evolução da síndrome, revestem-se de grande importância na

determinação do grau, tipo e número de manifestações dos sintomas. A autora destaca ainda que os sintomas vivenciados em estado de *burnout* acarretam consequências nefastas quer para o indivíduo que sofre desta síndrome, quer para a própria organização onde este trabalha.

1.1.4. Preditores do burnout

A síndrome de *burnout* tem a sua origem nas relações interpessoais de carácter profissional que se estabelecem no local de trabalho. No momento em que estas relações implicam exigências desmedidas e provocam *stress* psicológico no indivíduo, reúnem-se condições que permitem que as fontes de *stress* ocupacional deem origem ao padrão de respostas que constituem os sintomas do *burnout* (Gil-Monte & Peiró, 1997; Benevides Pereira, 2002).

Gil-Monte e Peiró (1997), defendem que os preditores do *burnout* consistem em “*stressores percebidos com carácter crónico que ocorrem no ambiente laboral*” (pp.64).

As fontes de *stress* que originam o aparecimento do *burnout* podem ser agrupadas segundo 4 níveis: preditores de carácter social, preditores relacionados com características físicas e tecnológicas da organização, antecedentes de carácter individual e antecedentes ligados às características do trabalho (Gil-Monte, 2005; Maslach *et al.*, 2001; Schaufeli & Buunk, 2003). Para facilitar a compreensão destes quatro níveis de características facilitadoras do *burnout*, apresento um quadro-resumo que identifica todos os aspetos relevantes desta temática.

Tabela 1: Quadro-resumo das características facilitadoras do Burnout

Características facilitadoras do Burnout	
<u>Características pessoais:</u> Idade Género Habilitações Literárias Estado Civil Filhos Personalidade: - nível de resiliência; - padrão de personalidade; - estratégias de enfrentamento; - neuroticismo; - perfeccionismo; Sentido de coerência Motivação Idealismo	<u>Características do Trabalho:</u> Tipo de ocupação Tempo de profissão e Tempo na instituição Trabalho por turnos Relacionamento entre colegas de trabalho Assédio Moral Relação profissional-cliente Tipo de cliente Conflito de papéis Ambiguidade de papel Suporte Organizacional Satisfação Nível de controlo, autonomia Responsabilidade Pressão Conflito com valores pessoais Falta de Feedback
<u>Características Organizacionais:</u> Ambiente físico Mudanças organizacionais	<u>Características Sociais:</u> Suporte social Suporte familiar

Normas institucionais	Cultura
Clima	Prestigio
Autonomia	
Recompensa	
Segurança	

Fonte: Adaptado de Benevides Pereira (2002, p.69)

No que concerne às características pessoais, a idade, o género, o estado civil e a antiguidade do posto de trabalho são dos aspetos mais apontados como variáveis facilitadoras do *burnout* (Gonçalves, 2014).

Assim, relativamente à idade, alguns estudos indicam que os colaboradores mais velhos revelam menos sentimentos de *burnout* (Benevides Pereira, 2002; Gonçalves, 2014; Zabel & Zabel, 1982). Zabel & Zabel (1982), atribuem a este facto a justificação de que as pessoas mais velhas desenvolveram, ao longo da sua vida, expectativas profissionais mais realistas e estratégias de *coping* para lidar com a frustração no trabalho.

No que respeita ao estado civil, Gil-Monte e Peiró (1997), defendem que os indivíduos casados experienciam níveis menores de *burnout* do que os não casados. Os autores apontam que o fator mais importante não é o vínculo matrimonial mas o apoio social familiar e a satisfação conjugal que complementam o apoio dos colegas de trabalho. Os autores referenciam também a antiguidade no posto de trabalho como um dos preditores da síndrome. Neste âmbito, afirmam que os profissionais com menos tempo de trabalho experienciam mais sentimentos de *burnout*. As razões que sustentam este facto estão relacionadas com o facto de serem indivíduos menos experientes e com menos estratégias de *coping* para lidar com os stressores laborais.

No que concerne ao género, verifica-se que é um fator que não tem sido apontado como um forte preditor do *burnout*. A diferença de género é mais acentuada apenas na dimensão de despersonalização nos homens e pode ser explicada pelo papel social da mulher enquanto prestadora de cuidados. Com efeito, o referido papel inibe o sexo feminino de responder de uma forma distanciada aos demais indivíduos que integram o ambiente laboral (Gil-Monte & Peiró, 1997; Gonçalves, 2014).

Relativamente às habilitações literárias, verificou-se que os indivíduos com maior nível de escolaridade apresentam níveis de *burnout* superiores. Tal situação pode ser explicada pelo facto de que indivíduos com grau académico superior usualmente desempenham funções que exigem níveis de responsabilidade superiores e, consequentemente, desenvolvem expectativas mais elevadas quanto ao seu papel na organização. Desta forma, estes colaboradores são mais suscetíveis a situações de *stress* laboral e ao consequente desenvolvimento da síndrome do *burnout* (Benevides Pereira, 2002).

Maslach e Leiter (2000), afirmam que as características do trabalho revestem-se de grande importância como preditores do *burnout*, em detrimento das características sociodemográficas. Os

autores defendem que as diferenças apontadas nos estudos sociodemográficos são demasiado fracas para serem congruentes.

Com efeito, as características do trabalho são amplamente relevantes no seu papel de antecedentes da dimensão de exaustão, sobretudo os fatores sobrecarga de trabalho e conflito pessoal. A sobrecarga de trabalho pode ser quantitativa ou qualitativa. No caso da sobrecarga quantitativa, é exigido ao indivíduo que realize um elevado número de tarefas num curto período de tempo. Na sobrecarga qualitativa o problema surge quando as exigências do trabalho implicam que os empregados sejam forçados a aceitar responsabilidades fora da sua área de especialização.

O conflito pessoal, por exemplo, tem um grande impacto a nível da dimensão exaustão através da sua capacidade de esgotar a energia emocional dos indivíduos, bem como através do enfraquecimento da confiança dos colaboradores no ambiente social da organização (Gonçalves, 2014; Maslach & Leiter, 2000; Maslach *et al.*, 2001).

Outro fator que contribui largamente para o desenvolvimento do *burnout* é a falta de recursos para gerir as exigências do trabalho. O mais crítico destes recursos é o relacionamento entre colegas de trabalho. É fundamental que exista uma conexão entre colegas de trabalho para que os colaboradores usufruam de um suporte social no seu ambiente profissional e para que se sintam mais eficazes e confiantes. Desta forma, a perceção de um ambiente de respeito e consideração pelo trabalho desenvolvido poderão contribuir para a diminuição da probabilidade do colaborador vir a experienciar a síndrome de *burnout*. (Maslach & Leiter, 2000; Maslach *et al.*, 2001).

A informação e o controle são outros recursos de trabalho que contribuem em larga escala para o surgimento da síndrome. A falta de *feedback* está consistentemente correlacionada com as três dimensões do *burnout*. O nível de *burnout* é também mais elevado para os indivíduos com pouca participação na tomada de decisões, o que implica uma perda de eficácia profissional. De igual forma, a falta de autonomia está correlacionada com o *burnout*, embora a intensidade da relação seja menor (Maslach *et al.*, 2001).

1.1.5 O burnout na profissão docente

Kyriacou (2001) refere que a designação “*teacher stress*” foi enunciada pela primeira vez num artigo da sua própria autoria publicado na revista “*Educational Review*” em 1987. Para o autor, o *stress* nos professores consiste na “*experiência de emoções desagradáveis e negativas, como raiva, ansiedade, tensão, frustração ou depressão, resultante de algum aspeto do seu trabalho*” (Kyriacou, 2001, pp 28). Segundo Kyriacou, o *stress* nos professores deve ser percebido como uma ameaça ao bem-estar, autoestima e valor pessoal destes profissionais. Neste sentido, o *stress* conduz ao desenvolvimento de sentimentos negativos que se manifestam pela diminuição da qualidade das atividades desenvolvidas pelos docentes na sala de aula. Desta forma, esta situação poderá ter repercussões negativas no rendimento académico dos alunos, dado que as dificuldades experienciadas pelos professores poder-se-ão refletir na qualidade das suas práticas pedagógicas e eficácia profissional, diminuindo-se assim as potencialidades de aprendizagem dos estudantes (Gomes *et al.*, 2006).

Contudo, a problemática do *stress* profissional dos professores foi referida ainda na década de 80 pela Organização Geral do Trabalho (1981), que apontava este problema como a causa principal para o abandono da profissão. Já desde essa época, a docência era considerada uma profissão de risco de esgotamento físico e mental.

O *stress* profissional dos docentes consiste num conjunto de respostas a sentimentos negativos, acompanhadas de mudanças fisiológicas e bioquímicas capazes de potenciar o desenvolvimento de doenças. Estas respostas resultam de aspetos do trabalho do professor e são baseadas na perceção de que as exigências desta profissão constituem uma ameaça ao bem-estar do individuo (Martins, 2007). Segundo Martins (2007), os sentimentos negativos acima referenciados (e.g. impotência, cansaço, irritabilidade, nervosismo, desgaste físico e mental) podem ser originados por circunstâncias desfavoráveis como a pressão da sociedade, da escola e dos pais e a indisciplina na sala de aula. A autora refere ainda que o *stress* profissional dos professores tem repercussões evidentes na saúde física e mental dos mesmos, assim como no seu desempenho profissional. Tal evidência foi retirada de um estudo efetuado a 76 professores que tinha como objetivo identificar e refletir sobre os principais sintomas físicos e psicológicos do *stress* nos docentes (Martins, 2007).

Durán, Extremera, Montalbán e Rey (2005), defendem que as mudanças no papel do docente e no seu reconhecimento social, a constante exigência de atualização de conteúdos e as exigências educacionais e curriculares são fatores que contribuem largamente para o desenvolvimento do *burnout* nos professores.

Em Portugal, a investigação no âmbito do burnout despertou o interesse de vários investigadores. Com efeito, Marques-Pinto e colaboradores (Marques, Lima, & Lopes da Silva, 2005) estudaram uma amostra de 777 professores do ensino básico e secundário da Direção Regional de Educação de Lisboa. O seu objetivo era perceber qual o nível de *stress* profissional

percebido, os seus preditores e os níveis de *burnout* associados. Os investigadores concluíram que mais de metade dos docentes inquiridos (54%) entendem a sua profissão como muito ou extremamente geradora de *stress*, 6,3% demonstram todos os sintomas verificados em estado de *burnout* e 30,4% encontravam-se à data em risco de evoluírem para esse quadro.

Outro estudo nacional sobre este tema foi realizado por Gomes e colaboradores (2006). O objetivo do estudo era avaliar indicadores relacionados com o trabalho e o bem-estar pessoal dos docentes, nomeadamente: *stress*, *burnout*, saúde física e satisfação profissional. Os resultados obtidos junto de uma amostra de 127 professores de uma escola secundária do distrito do Porto apontam para o facto de um conjunto elevado de docentes (40%) sentir níveis significativos de *stress* profissional. Outro dado relevante que este estudo revelou foi uma prevalência do estado de *burnout* em 13% dos inquiridos. Gomes e colaboradores afirmam que a dificuldade dos professores em lidar com os comportamentos inadequados e indisciplina dos alunos na sala de aula foi um dos fatores principais que deu origem a estes resultados. O excesso de trabalho foi também um fator referido como causador de mal-estar por 25% da população deste estudo.

Em 2010, os mesmos autores realizaram outro estudo sobre os mesmos indicadores (*stress*, *burnout*, saúde física e satisfação profissional) a 689 professores portugueses da zona norte de Portugal, a lecionarem nos terceiro ciclo e ensino secundário. Os resultados indicaram que cerca de 38% dos docentes percecionam níveis significativos a muito elevados de *stress* na sua atividade profissional. Outro resultado relevante no que respeita à avaliação da carreira e situação profissional indica que 28% dos participantes não voltaria a optar pela docência se tivessem uma nova oportunidade para escolher um curso superior, 21% referem ter um elevado desejo de abandonar a atual escola, 16% manifestam vontade de abandonar a profissão e cerca de 18% estão altamente insatisfeitos com a sua profissão (Gomes, Montenegro, Peixoto, & Peixoto, 2010).

No que refere a estudos internacionais sobre este fenómeno, Figueiroa, Gutiérrez e Celis (2012) observaram uma amostra de 89 professores chilenos com o propósito de perceber a relação entre as variáveis *burnout*, apoio social e satisfação no trabalho. Em última análise, os autores procuraram perceber se a profissão de docente constitui uma fonte de satisfação e bem-estar ou de desgaste físico e emocional para os profissionais. Os autores perceberam que uma elevada percentagem da amostra se encontrava em estado de *burnout* (41%). Ainda no referido estudo, 55% dos professores apresentaram níveis de satisfação laboral inseridos na categoria de alto a muito alto, sendo que o grupo que se encontrava em *burnout* apresentou menores níveis de satisfação laboral. Assim, os investigadores confirmaram uma das hipóteses da investigação que propunha que a maiores níveis de *burnout* correspondem menores níveis de satisfação laboral (Figueiroa *et al.*, 2012).

Segundo Martinez, Paraguay e Latorre (2004), a satisfação laboral é uma variável cuja definição é complexa pois consiste num estado subjetivo que varia de pessoa para pessoa e é passível de ser alterado consoante a circunstância e a passagem do tempo. Os autores afirmam ainda que a satisfação laboral é influenciável por forças internas e externas ao ambiente de

trabalho e afeta a saúde física e mental do trabalhador, modificando o seu comportamento profissional e/ou social. Para Figueiroa e colaboradores (2012), a satisfação laboral no meio educativo diz respeito ao estado emocional positivo que resulta da avaliação que o professor faz do seu ambiente profissional.

Em suma, o estudo do fenómeno de burnout reveste-se de uma enorme importância não só para os professores mas também para todo o ambiente educativo e social que os rodeiam. Segundo Pocinho e Perestrelo, “*o burnout dos professores não será de todo um fenómeno isolado, pois afeta diretamente os alunos e indiretamente a sociedade*” (pp. 516, 2011).

1.2. O fenómeno Engagement

1.2.1. Origens e definições de engagement

Até ao final dos anos 90, a psicologia focou-se nos estados negativos do indivíduo, de que é exemplo o *burnout*, em detrimento dos positivos (*engagement*). A partir desta data, foi atribuída uma maior importância ao estudo dos pontos fortes do ser humano e aos seus recursos e formas excelentes de funcionamento. A esta fase de reforço na tónica do bem-estar e na saúde e de afastamento da importância atribuída ao défice e à patologia, os investigadores atribuíram o nome de “Psicologia Positiva” (Maslach *et al.*, 2001; Schubert-Irastorza & Fabry, 2014; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, 2011).

Shaufeli e Salanova (2007) atribuíram a origem do fenómeno *engagement* ao desenvolvimento da psicologia positiva baseada nas formas ótimas de funcionamento do indivíduo e no seu relacionamento com os recursos funcionais de que dispõe.

As primeiras investigações sobre o *engagement* incidiram em amostras de estudantes universitários. Nesta altura, verificou-se que os estudantes *engaged* obtinham mais facilmente o sucesso académico. Posteriormente, os estudos empíricos foram alargados a outras profissões (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova & Bakker, 2002).

Maslach e seus colaboradores (2001), afirmam que o *burnout* (estado psicológico negativo) foi complementado e ampliado pela sua antítese positiva, o *engagement*. Maslach e Leiter (1997), preconizam a existência de *engagement* em função da ausência de características do *burnout*. Pinto e Chambel (2008, pp 23) concordam com esta perspetiva e afirmam que “*burnout e engagement constituem dois pólos opostos de um mesmo contínuo*”. Por outro lado, Shaufeli e Bakker (2004) rejeitam a ideia de que os fenómenos em causa são extremidades opostas de um mesmo contínuo e percecionam o *engagement* em oposição ao *burnout*, classificando ambos os fenómenos como independentes e negativamente relacionados. Para os autores, o *burnout* resulta de elevadas exigências laborais e respetiva falta de recursos para responder a essas mesmas exigências e o *engagement* é caracterizado pelos recursos disponíveis no trabalho. Ao contrário dos colaboradores que experienciam *burnout*, os indivíduos envolvidos com o seu trabalho vivenciam elevados níveis de energia e conexão com a sua função profissional e conseguem lidar facilmente com as exigências que lhes são feitas (Schaufeli & Bakker, 2003).

Maslach & Leiter (1997) formularam o *burnout* como uma erosão do envolvimento com o trabalho, ou seja, o que antes se definia como um trabalho importante, significativo e desafiador passa a ser desagradável, insatisfatório e sem sentido.

Como foi referenciado anteriormente, Maslach e Leiter (1997, 2008) defendem que a relação do indivíduo com o seu trabalho se situa num contínuo entre a experiência negativa de *burnout* e a

sua antítese positiva, o *engagement*. Assim, os autores indicam três dimensões interrelacionadas neste contínuo: exaustão-energia, cinismo-envolvimento e ineficácia-eficácia. Seguindo esta linha de pensamento, os autores defendem que o pólo negativo inclui a exaustão, o cinismo e a perda de eficácia profissional (características típicas da síndrome de *burnout*) e o pólo positivo engloba a energia, o envolvimento e a eficácia (características do *engagement*). Assim, o vigor e a dedicação constituem-se como as dimensões do *engagement* que se encontram em pólos opostos às duas componentes de *burnout* de exaustão e despersonalização.

A figura seguinte faz referência à relação entre *engagement* e *burnout*.

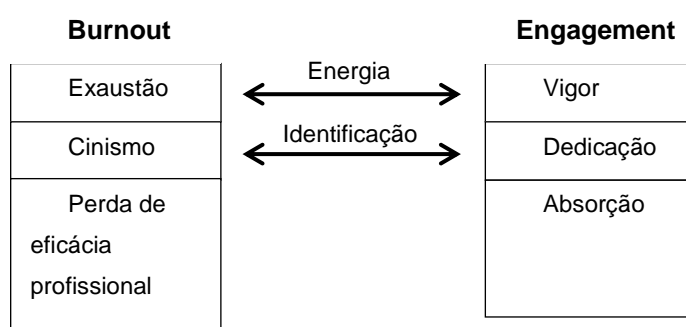


Figura 2: Relação entre o engagement e o burnout

Fonte: Adaptado de Shaufeli e Salanova (2007)

A abordagem multidimensional de Maslach e Leiter (1997, 2008) preconizou o desenvolvimento da investigação do *engagement* através de constructos mais simples como o comprometimento organizacional, a satisfação laboral e o envolvimento no trabalho. Contudo, é importante distinguir o *engagement* dos conceitos de compromisso organizacional, satisfação laboral e de envolvimento no trabalho. Assim, no que respeita ao compromisso organizacional, o foco incide na organização e na lealdade que o trabalhar tem para com ela e para com o seu papel na mesma. No caso do envolvimento no trabalho, pode-se classificar como idêntico à dimensão dedicação do *engagement*, ou seja, envolve fortes níveis de inspiração, orgulho, entusiasmo e desafio no trabalho. Por último, no que concerne à satisfação no trabalho, esta ocorre quando a profissão é encarada como uma fonte de realização pessoal (Maslach *et al.*, 2001; Pocinho & Perestrelo, 2011)

Para Shaufeli e colaboradores, o *engagement* é considerado um estado cognitivo afetivo-positivo vivenciado no trabalho que perdura ao longo do tempo e é caracterizado por três dimensões: vigor, dedicação e absorção (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002). Este fenómeno não corresponde a um estado momentâneo e específico, mas a um estado afetivo-cognitivo mais persistente e generalizado que não se foca em qualquer objeto, evento, comportamento ou indivíduo em particular (Simpson, 2009).

Concretamente, o **vigor** envolve altos níveis energia e resiliência. Manifesta-se pela vontade de investir esforço no trabalho e persistência na concretização de tarefas; a **dedicação** refere-se ao envolvimento do indivíduo com o seu trabalho, no qual este se sente importante e útil e traduz-se em sentimentos de entusiasmo, inspiração e orgulho perante desempenho da função profissional; e a **absorção** consiste num envolvimento total e contínuo com o trabalho, no qual o indivíduo se sente feliz e realizado com a sua profissão ao ponto de as horas passarem sem que este se aperceba (Schaufeli & Buunk, 2003; Schaufeli *et al.*, 2002).

Na dimensão de absorção, é possível de se aproximar o fenómeno de *engagement* ao conceito de “*flow*”, estudado por Csikszentmihalyi (1990). O *flow* consiste num “estado ótimo de experiência caracterizado por uma atenção especial, uma mente clara e uma harmonia com o corpo, concentração sem esforço, perda de autoconsciência, distorção do tempo e prazer intrínseco” (Pocinho & Perestrelo, 2011, pp 520). O *flow* é percebido como uma experiência momentânea caracterizada por uma concentração intensa e focalizada no processo que o indivíduo está envolvido no momento presente, pelo que reflete o seu envolvimento numa atividade intrinsecamente motivadora (Mäkikangas, Bakker, Aunola, & Demerouti, 2010). O conceito de *flow* distingue-se do conceito de *engagement* precisamente pelo facto de se tratar de uma experiência de curta duração, enquanto que o *engagement* consiste num sentimento que perdura no tempo (Schaufeli *et al.*, 2002).

Vários investigadores têm defendido que o vigor e a dedicação se definem como os componentes principais do *engagement*, sendo a absorção considerada como a sua consequência (Langelaan, Bakker, Doornen, & Schaufeli, 2006; Schaufeli & Bakker, 2004).

Segundo Bakker e Demerouti (2008), para além dos níveis de energia e de entusiasmo com o trabalho, os colaboradores *engaged* também vivenciam emoções como alegria e prazer, demonstram ter uma vida saudável, desenvolvem os seus próprios recursos laborais e pessoais e transmitem o seu sentimento de envolvimento aos outros colegas, contribuindo para um melhor desempenho da própria organização.

Neste sentido, o *engagement* é considerado benéfico para a organização e para o colaborador, uma vez que influencia a forma como este cumpre as suas tarefas. Esta vantagem para a empresa só é possível quando o colaborador se encontra envolvido com as suas funções diárias e se sente capaz de lidar com as exigências do seu trabalho, isto é, quando se encontra *engaged* (Demerouti & Cropanzano, 2010). Bakker e Bal (2010), defendem que o *engagement* está positivamente relacionado com a avaliação do desempenho no trabalho. Outros estudos recentes apontam também para o envolvimento no trabalho como um fator que favorece a obtenção de resultados financeiros (Bakker & Bal, 2010; Harter, Schmidt, & Hayes, 2002) e de elevados níveis de satisfação dos clientes (Salanova *et al.*, 2005).

Harter e seus colaboradores (2002) referem que o *engagement* dos colaboradores ocorre quando os indivíduos se encontram emocionalmente ligados aos outros colaboradores e se encontram cognitivamente alerta para possíveis dificuldades. Para estes autores, o *engagement*

dos colaboradores é percebido como “o *envolvimento e satisfação do indivíduo assim como o seu entusiasmo pelo trabalho*” (Harter *et al.*, 2002, pp 269).

No modelo de *engagement* no trabalho formulado por Harter e seus colaboradores (2003), foram apontados 4 fatores antecedentes considerados necessários para ocorrer *engagement* no trabalho, sendo estes: 1) clareza a nível de expectativas e fornecimento de material e equipamento básico; 2) sentimento de contribuição para a empresa; 3) sentimento de pertença ao grupo no qual o indivíduo está inserido no seu trabalho; 4) e, por último, haver a oportunidade de discutir o progresso e crescimento profissional.

Sonnentag (2003), considera o *engagement* com o trabalho como um conceito extremamente relevante para o bem-estar dos funcionários e para o comportamento organizacional por várias razões. Em primeiro lugar, o *engagement* é uma experiência positiva em si mesma. Em segundo lugar, está relacionado com a saúde do trabalhador. Em terceiro lugar, o *engagement* permite aos colaboradores retirarem benefícios inclusive de um trabalho stressante; e, por último, o envolvimento com o trabalho encontra-se positivamente relacionado com o comprometimento organizacional e é expectável que afete o desempenho do empregado de uma forma positiva (Schaufeli *et al.*, 2002).

Schaufeli e seus colaboradores (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, & Grau, 2000; Schaufeli & Bakker, 2004) defendem que a vivência de situações de *engagement* está relacionada com a disponibilidade dos recursos laborais e é um fator que potencia um maior compromisso organizacional e um menor abandono da profissão. Existem também estudos que demonstram haver relações positivas entre o bem-estar do indivíduo no trabalho e na própria vida e o *engagement*. Extremera, Durán e Rey (2005), entrevistaram uma amostra de funcionários de serviços de assistência a pessoas com Necessidades Educativas Especiais, tendo encontrado uma correlação entre a dimensão de vigor e a satisfação de vida.

Apesar de o *engagement* ser um tema que desperta grande interesse no meio académico, ainda se trata de um constructo relativamente recente, pelo que os seus antecedentes e as suas consequências ainda não se encontram suficientemente desenvolvidos teórica e empiricamente (Rayton & Yalabik, 2014). Contudo, a tendência é existirem cada vez mais estudos sobre este fenómeno devido à sua importância para qualquer organização. Em sumo, o envolvimento do colaborador com o seu trabalho é um fator chave para o sucesso da empresa/organização e para que esta mantenha a sua vantagem competitiva (Saks & Gruman, 2014).

1.2.2 O engagement na profissão docente

O desenvolvimento dos estudos sobre o *burnout* e a satisfação laboral conduziu à investigação da sua antítese positiva, o *engagement*. Este novo fenómeno insere-se no campo da chamada “Psicologia Positiva” que surgiu no ano de 2000 (Pinto & Chambel, 2008). Neste âmbito, foram também desenvolvidos estudos cuja população alvo eram os professores. Com efeito, assim como existe uma percentagem de docentes que sofre de *stress* crónico, existe também uma outra parte desta população que se encontra satisfeita, motivada e envolvida com a sua profissão (Pocinho & Perestrelo, 2011).

Bakker e Bal (2010) corroboram esta linha de pensamento e comprovaram-na através de um estudo realizado a 54 professores alemães. O objetivo destes investigadores era testar um modelo de *engagement* semanal. Com isto, pretendiam verificar três hipóteses: 1) os recursos do trabalho verificados durante uma semana (autonomia, apoio social, *feedback* sobre a performance, *coaching* por parte do supervisor e oportunidades de aprendizagem) encontram-se positivamente relacionados com o nível de *engagement* observado no mesmo período; 2) os níveis de *engagement* semanais predizem os níveis de desempenho do colaborador verificados nessa mesma semana; 3) O *engagement* momentâneo permite prever níveis superiores de recursos no trabalho disponíveis na semana seguinte à observada. Assim, foi solicitado ao grupo de docentes em estudo que preenchessem o mesmo questionário todas as sextas-feiras durante 5 semanas. Os resultados corroboraram todas as hipóteses enunciadas pelos investigadores. As análises efetuadas demonstraram que os altos níveis de autonomia, contactos positivos com o supervisor e as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem verificadas durante uma semana se encontravam positivamente relacionadas com o *engagement* e, conseqüentemente, com a *performance*.

Em 2005, Durán e colaboradores complementaram igualmente o estudo do *engagement* na docência ao observarem uma amostra de 265 professores espanhóis dos vários níveis de ensino. O objetivo da investigação era identificar o nível de *engagement* da amostra e estudar a variável satisfação profissional como medida de bem-estar geral e profissional. Como principais resultados, os autores destacaram o facto de os valores de *engagement* serem elevados, apresentando uma média de 5,03 numa escala de 0 a 6. Os investigadores registaram igualmente altas pontuações nas diferentes dimensões do fenómeno, nomeadamente vigor, dedicação e absorção e valores positivos na variável satisfação laboral. O estudo permitiu também concluir que existe um vínculo sólido entre o fenómeno de *engagement* e a satisfação laboral, sendo que a dedicação é a dimensão que contribui mais largamente para a ligação entre estas variáveis (Durán *et al.*, 2005).

Outra investigação realizada em 2007 por Roth e colaboradores a uma amostra de 132 professores Israelitas e 1255 dos seus estudantes, comprovou que o facto de os professores se encontrarem envolvidos e auto-motivados com o seu trabalho potencia o envolvimento dos alunos com a aprendizagem (Roth, Assor, Kanat-Maymon, & Kaplan, 2007).

Em suma, apesar de existirem inúmeros estudos que afirmam que população docente apresenta elevados níveis de *burnout*, há igualmente estudos empíricos que evidenciam que uma parte desta população consegue lidar de forma adequada com as exigências da sua profissão. O estudo do *engagement* nos professores reveste-se de extrema importância porque permite perceber quais as variáveis que predizem o envolvimento do professor com a sua organização. Desta forma, é possível desenvolver estratégias de intervenção, promocionais ou preventivas que possam contribuir para que mais professores se envolvam com o seu trabalho (Jesus & Pereira, 1994; Picado, 2007).

1.3. O modelo das exigências-recursos

Tendo em consideração a importância que as consequências do *burnout* e do *engagement* assumem para o colaborador e para a organização em que este está inserido, a investigação sobre estas temáticas tem-se focado nos antecedentes de ambos os conceitos. Neste sentido, Bakker, Demerouti e Sanz-Vergel (2014), questionaram-se acerca dos recursos laborais que amortecem o impacto das exigências laborais no *burnout* e dos recursos que difundem o *engagement*.

Uma possível resposta a esta questão é o Modelo das Exigências e dos Recursos do Trabalho (*Job Demands Resources Model – JD-R*) desenvolvido por Demerouti, Bakker, Nachreiner e Schaufeli (2001), cuja base consiste na existência de duas categorias de trabalho presentes em todas as profissões: exigências do trabalho e recursos do trabalho. O modelo proposto por estes autores desenvolveu uma visão integrada do bem-estar dos colaboradores ao explicar tanto o *burnout* como o *engagement*.

Segundo este modelo, as **exigências do trabalho** referem-se aos aspetos físicos, psicológicos, sociais ou organizacionais do trabalho que implicam esforço físico e/ou psicológico e, por isso, encontra-se associado a certos custos físicos ou psicológicos (exaustão) (Bakker & Demerouti, 2008; Demerouti *et al.*, 2001). As exigências do trabalho podem ser preditores do *stress* laboral em situações que requerem um elevado nível de desempenho e, consequentemente, provocam respostas negativas que conduzem ao estado de *burnout*. Exemplos destas exigências podem ser: o contexto físico do trabalho, as elevadas exigências emocionais colocadas pelos clientes e o fraco apoio social por parte dos outros colaboradores da empresa (Bakker & Demerouti, 2007).

Quanto aos **recursos do trabalho**, referem-se aos aspetos físicos, psicológicos, sociais ou organizacionais do trabalho que podem: ser funcionais na realização de objetivos laborais, estimular o crescimento individual, promover a aprendizagem do colaborador e o seu desenvolvimento profissional e podem reduzir as exigências do trabalho e os custos físicos e psicológicos a estes associados (Hakanen *et al.*, 2006; Prieto, Soria, Martínez, & Schaufeli, 2008). Como recursos do trabalho consideram-se: a nível organizacional, a oportunidade de evoluir na carreira, pagamentos e segurança no emprego, entre outros; a nível interpessoal, a existência de um bom clima de equipa ou suporte dado pela chefia e pelos colegas; ao nível das tarefas, a variedade, autonomia e o significado das mesmas; e, por último, a nível da organização do trabalho, entre o qual se identifica a participação do colaborador na tomada de decisões e a clareza do seu papel na organização (Pinto & Chambel, 2008).

Segundo Xanthopoulou e seus colaboradores (2007), o bem-estar do colaborador é atribuído às características do ambiente de trabalho no qual este está inserido. Estes autores destacam o facto de o modelo poder ser utilizado em ambientes profissionais distintos e ser uma ferramenta

funcional para a gestão dos recursos humanos, uma vez que permite perceber quais os indicadores negativos, como o *stress* e o *burnout*, e quais os indicadores positivos, como o *engagement*.

Para Bakker e Demerouti (2007), a tensão no trabalho é provocada pela falta de equilíbrio entre as exigências que são feitas aos colaboradores e os recursos de que estes dispõem para lhes fazer face. Assim, surge uma linha de pensamento que defende que as exigências e recursos laborais podem desencadear dois processos distintos mas relacionados entre si: um processo motivacional no qual os recursos do trabalho promovem o envolvimento do colaborador e o seu comprometimento organizacional; e um processo de sobrecarga e desgaste a nível energético que ocorre quando as exigências do trabalho são superiores aos recursos mentais e físicos do indivíduo e que podem conduzir ao *burnout* (Hakanen *et al.*, 2006; Schaufeli & Bakker, 2004).

Existem quatro premissas base identificadas pelos vários investigadores do Modelo das Exigências-Recursos, que permitem uma melhor compreensão do mesmo (Bakker *et al.*, 2014; Bakker & Demerouti, 2007; Pinto & Chambel, 2008). Essas premissas são:

1) A primeira premissa tem como base a **flexibilidade** do modelo e assenta no facto de que cada profissão possui fatores de risco específicos. Tais fatores podem ser agrupados em duas dimensões já referenciadas: exigências e recursos. Desta forma, o modelo pode ser aplicado a qualquer ambiente de trabalho e pode ser adaptado para cada ocupação particular em estudo. Esta premissa é importante, no sentido em que permite perceber o impacto das diferentes exigências e recursos consoante o tipo de trabalho desenvolvido. Por exemplo, no caso de um trabalhador da construção civil ou um enfermeiro, as exigências a nível físico são superiores às das restantes profissões, enquanto que no caso dos cientistas e dos engenheiros, as exigências de trabalho mais requisitadas são as exigências cognitivas (Bakker *et al.*, 2014).

2) A segunda premissa identifica as exigências e os recursos do trabalho como desencadeadores de dois processos relativamente independentes, nomeadamente, um processo de comprometimento ao nível da saúde do indivíduo e um processo motivacional (ver figura 3).

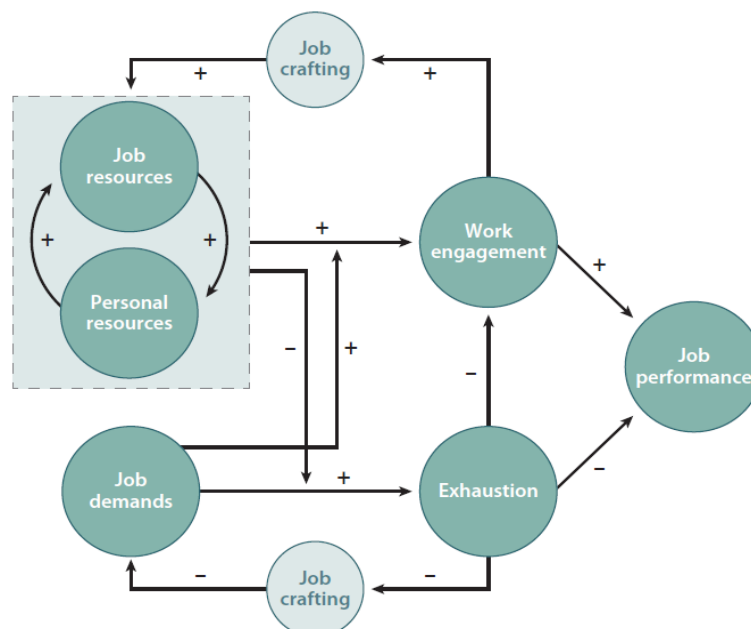


Figura 3: Modelo das Exigências-Recursos do bem-estar ocupacional

Fonte: Bakker e colaboradores (2014, p.400)

No primeiro processo, verifica-se um comprometimento da saúde do colaborador e um elevado nível de exigências crônicas da sua função. Essas exigências consomem a energia física e psicológica do indivíduo, podendo levar à exaustão.

No segundo processo, de cariz motivacional, o modelo assume que os recursos do trabalho possibilitam ao colaborador lidar com as exigências laborais, aumentando a sua motivação e o seu desempenho. Este processo potencia o desenvolvimento do *engagement* (Bakker *et al.*, 2014; Pinto & Chambel, 2008).

Estes dois processos permitem concluir que existem 4 possíveis resultados para o estado do colaborador (ver figura 4):

- 1) Colaboradores com elevado número de exigências e elevado número de recursos experienciam situações de grande exaustão e de elevado *engagement*;
- 2) Colaboradores aos quais são feitas poucas exigências e que dispõe de recursos limitados, vivenciam baixos níveis de exaustão e de *engagement*;
- 3) Indivíduos aos quais é feito um elevado número de exigências mas que dispõe de poucos recursos, tendem a experienciar níveis elevados de *burnout* e baixo *engagement*;
- 4) Indivíduos aos quais são realizadas poucas exigências e que dispõem de um elevado número de recursos, experienciam baixos níveis de *burnout* e um grau elevado de *engagement* (Bakker & Demerouti, 2007).

Recursos	ALTA	Baixa Tensão Alta Motivação	Alta Tensão Alta Motivação
	BAIXA	Baixa Tensão Baixa Motivação	Alta Tensão Baixa Motivação
		BAIXA	ALTA
		Exigências	

Figura 4: Modelo das Exigências-Recursos de Bakker e Demerouti

Fonte: Bakker & Demerouti (2007, pp 317)

A conceptualização do modelo das exigências-recursos de Bakker e Demerouti (2007) parte do pressuposto que as exigências e recursos originam dois processos distintos. Desta forma, os autores preconizam que as exigências laborais se relacionam com a tensão, que inclui a falta de energia e o desenvolvimento de problemas de saúde; e os recursos no trabalho relacionam-se com a motivação, que integra o compromisso e desempenho profissional. Da combinação destes dois processos resultam as seguintes premissas:

- 1) Quando as exigências do trabalho e os recursos são elevados, os colaboradores experienciam sentimentos de alta tensão e alta motivação;
- 2) Quando as exigências e os recursos assumem um nível baixo, é esperada ausência de tensão e de motivação.
- 3) Quando as exigências e os recursos são simultaneamente altos, esperam-se níveis altos de tensão e baixa motivação.
- 4) Quando as exigências são baixas e os recursos assumem níveis altos, conduzem a alta motivação e baixa tensão.

Nesta segunda proposição do modelo das exigências-recursos assume-se também que enquanto as exigências do trabalho são geralmente os mais importantes preditores de resultados como exaustão, problemas de saúde e lesões por esforços repetitivos (Bakker, Demerouti, Boer, & Schaufeli, 2003; Hakanen, Schaufeli, & Ahola, 2008); os recursos laborais são geralmente os preditores mais importantes da satisfação e envolvimento no trabalho e da motivação.

Os motivos que originam estes efeitos únicos são o facto de as exigências laborais consumirem a energia física e psicológico do individuo (Bakker & Demerouti, 2014; Pinto & Chambel, 2008), enquanto que os recursos aumentam a capacidade de o colaborador lidar com as exigências do seu trabalho, diminuem os níveis de desinvestimento e de cinismo (Deci & Ryan, 2000; Li, Jiang, Yao, & Li, 2013; Nahrgang, Morgeson, & Hofmann, 2011).

Os recursos são agentes facilitadores do *engagement* uma vez que podem funcionar como motivadores intrínsecos ou extrínsecos (Bakker & Demerouti, 2008; Bakker & Xanthopoulou, 2013). Enquanto motivadores intrínsecos, os recursos permitem preencher necessidades básicas do trabalhador como as de autonomia, competência e relacionamento e enquanto motivadores extrínsecos, funcionam como instrumentos para a o alcance de objetivos laborais (Bakker *et al.*, 2014). Contudo, independentemente do papel que os recursos possam assumir, os trabalhadores tornam-se mais motivados e o *engagement* desenvolve-se com mais facilidade (Hakanen *et al.*, 2006; Salanova *et al.*, 2005). Bakker e Demerouti (2007) corroboram esta conceção e defendem que a primeira etapa da motivação humana consiste na manutenção e acumulação de recursos.

Quanto à terceira premissa do modelo, os investigadores consideram que para além do efeito aditivo descrito anteriormente também existe um efeito interativo entre as exigências e recursos laborais no desenvolvimento do bem-estar dos colaboradores. Existem duas formas possíveis de interação nas quais os recursos e as exigências podem assumir um efeito combinado no bem-estar do colaborador de maneira a influenciar indiretamente a sua *performance*. Assim, a primeira interação indica que os recursos suavizam o efeito das exigências na tensão, reduzindo o *burnout* (Xanthopoulou *et al.*, 2007). Por exemplo, o facto de a chefia dar um feedback no momento apropriado, eleva a probabilidade de o colaborador vir a executar a sua função da maneira mais correta.

A quarta e última premissa do modelo das exigências-recursos, integra a segunda forma de interação entre exigências e recursos laborais. Assim, o modelo prevê a capacidade de as exigências do trabalho amplificarem o impacto dos recursos na motivação e no *engagement* (Xanthopoulou *et al.*, 2007). Com efeito, diversas pesquisas têm demonstrado que os recursos ficam mais evidenciados e têm um forte impacto positivo sobre o envolvimento com o trabalho quando o nível de exigências é alto. Especificando, quando um funcionário é confrontado com exigências do trabalho desafiadoras, os recursos tornam-se mais valiosos e promovem a dedicação na concretização das tarefas (Bakker *et al.*, 2014; Breevaart, Bakker, & Demerouti, 2014).

Hakanen, Bakker e Demerouti (2005), corroboram esta linha de pensamento, observando que o recurso a um elevado número de competências profissionais influencia mais o envolvimento em situações de excesso de trabalho, isto é, quando as exigências são tendencialmente mais elevadas.

Em suma, a investigação empírica tem sustentado a capacidade do modelo das exigências-recursos para prever resultados organizacionais importantes. Assim, as principais vantagens do modelo são: a sua capacidade de compreender e prever resultados ao nível de *burnout* e do *engagement*, assim como das suas consequências para o colaborador e para a organização; e a flexibilidade da sua adaptação a vários contextos profissionais (Bakker *et al.*, 2014).

1.3.1. A importância das exigências e recursos do trabalho para os docentes

O modelo das exigências-recursos do trabalho (JD-R) sustenta que as características do trabalho, ou seja, as suas exigências e recursos, têm um efeito positivo ou negativo no bem-estar do trabalhador (Airila *et al.*, 2014). Uma das questões a que este modelo permite responder é: “*Quais os recursos laborais que amortecem o impacto das exigências laborais e quais os recursos que promovem o engagement?*” (Bakker, Demerouti, & Sanz-Vergel, 2014). No que respeita à docência, esta abordagem verifica-se quando os professores percecionam um desequilíbrio entre as exigências do seu trabalho (e.g. sobrecarga de horários, grande quantidade de informação a reter; indisciplina dos alunos, conflitos interpessoais) e os recursos de que dispõem (e.g. apoio social, controlo do trabalho). Esse desequilíbrio pode afetar o seu bem-estar psicológico no trabalho e conduzir a um quadro de *burnout* (Prieto *et al.*, 2008)

Neste contexto, existem investigações que especificam os recursos e exigências da docência e explicam de que forma estes fatores contribuem para o bem-estar dos professores.

Na Alemanha, Klusmann e colaboradores (2008) estudaram a associação entre os recursos e exigências específicos de 198 escolas e os níveis de *engagement* e/ou exaustão de 1939 professores do ensino secundário. Através da análise destes dados, os investigadores concluíram que; 1) O apoio do reitor nas questões pedagógicas previa níveis altos de *engagement* por professores, ou seja, excluindo as variáveis individuais de cada professor, as escolas cujos diretores/reitores dão um maior apoio em matérias pedagógicas, têm um número superior de professores envolvidos com o seu trabalho; 2) As características comportamentais dos alunos revelaram não ter influência no nível *engagement* dos professores. Por outras palavras, o comportamento dos professores aparentou ser independente da disciplina, *background* ou nível de habilidade dos alunos. Esta conclusão vai de encontro ao modelo das Exigências-Recursos que afirma que os recursos estão correlacionados com o *engagement* enquanto que as exigências se correlacionam com o *burnout* (Bakker, Demerouti, & Sanz-Vergel, 2014); 3) O número de aulas lecionado revelou uma forte associação com a exaustão emocional, uma das dimensões do *burnout*; 4) Altos níveis de apoio social por parte da família e amigos revelaram-se associados com menores níveis de exaustão emocional.

No que respeita à influência do comportamento dos alunos no bem-estar e no envolvimento dos professores, Geving (2007) discorda dos resultados do estudo anterior. Com efeito, o investigador observou uma amostra de 186 professores e de 77 dos seus supervisores e concluiu que a falta de esforço dos alunos na sala de aula era um forte preditor do *stress* nos docentes. Este estudo comprova a atualidade de um outro estudo realizado por Innes e Kitto a 84 professores Australianos. Nesta investigação, os autores pediram aos docentes para identificarem uma lista de exigências do seu trabalho que constituem potenciais fatores causadores de *stress*. Nesta lista encontravam-se exigências como: trabalho administrativo; ambiente de trabalho precário; sobrecarga de horários; salários inadequados, indisciplina dos alunos na sala de aula.

Quando foram questionados sobre a característica do trabalho que poderia desencadear mais facilmente situações de *stress*, a maioria da população inquirida referiu a indisciplina dos alunos na sala de aula (Innes & Kitto, 1989).

Outro estudo inserido neste âmbito foi realizado em 2014 a uma amostra de 532 professores universitários na Jordânia. Este estudo teve como objetivo perceber a relação entre os recursos laborais (autonomia, apoio social e *feedback* sobre *performance*) e o *engagement* no trabalho. Os investigadores concluíram que os profissionais que têm um maior apoio social, maiores níveis de autonomia e um *feedback* contínuo sobre a sua *performance* apresentam níveis elevados de *engagement* no trabalho (Alzyoud, Othman, & Isa, 2014).

Um dos estudos mais exaustivos sobre o modelo das exigências-recursos na profissão docente foi elaborado por Hakanen, Bakker e Shaufeli (2006). Estes investigadores afirmam que em comparação com outras profissões, a docência apresenta níveis mais altos de exaustão e cinismo, duas das dimensões que compõem a síndrome de *burnout*. Em 2006, estes autores observaram uma amostra de 2038 professores finlandeses com o intuito de examinar de que forma as condições de trabalho dos professores se encontram relacionadas com o seu bem-estar, com os seus problemas de saúde e com o seu envolvimento organizacional. Nesta investigação identificaram-se dois processos envolvidos no bem-estar dos professores, sendo estes: 1) um processo energético, no qual as exigências do trabalho conduzem ao *burnout* e, por consequência, à doença o profissional; 2) e um processo motivacional, no qual os recursos laborais induzem o professor num estado de *engagement* e aumentam o seu comprometimento organizacional.

Os autores concluíram que as exigências do trabalho docente, como o mau comportamento dos alunos, o ambiente e a sobrecarga de trabalho, preveem o surgimento de problemas de saúde relacionados com o *burnout*. Por outro lado, os recursos laborais, como o suporte dos supervisores, a informação, o suporte social e familiar e a inovação, permitem que o indivíduo se envolva com a organização, através do *engagement*. Adicionalmente, Hakanen e colaboradores corroboraram as hipóteses de que os recursos do trabalho se encontram inversamente relacionados com o *burnout* e que o *burnout*, por sua vez, se encontra inversamente relacionado com o *engagement* e o envolvimento organizacional (Hakanen *et al.*, 2006).

Este último estudo serviu como base e motivação para a presente dissertação por ter utilizado o modelo das exigências-recursos (JD-R) para estudar a população dos professores. Com efeito, é importante analisar o *stress* e o *burnout* nesta categoria profissional mas é igualmente pertinente analisar a sua satisfação profissional e o seu nível de *engagement* em consonância com os recursos e exigências que determinam a relação e o estado de envolvimento do professor com a organização em que está inserido.

CAPÍTULO II – Metodologia

2.1. Modelo hipotético de investigação ou Objetivos Gerais

A realização deste estudo teve como objetivo principal comparar a relação entre o *burnout* e o *engagement* e a perceção do nível de exigências profissionais nos professores do ensino público e privado.

A presente investigação contribuiu para a exploração dos fenómenos de *burnout* e *engagement* nos professores do 1º ciclo do Ensino Básico da área da Grande Lisboa e permitiu perceber se existem diferenças significativas entre os docentes que lecionam no sector público e privado.

O modelo de investigação apresentado na figura 5 tem como objetivo ilustrar e resumir as hipóteses em estudo, de forma a facilitar a sua compreensão.

A figura demonstra que se pretende relacionar o nível de exigências da profissão docente com as três dimensões que constituem a síndrome de *burnout* e com a síndrome de *engagement*. Pode-se observar igualmente que outros dos objetivos é relacionar as características sociodemográficas da amostra estudada com a síndrome de *burnout*.

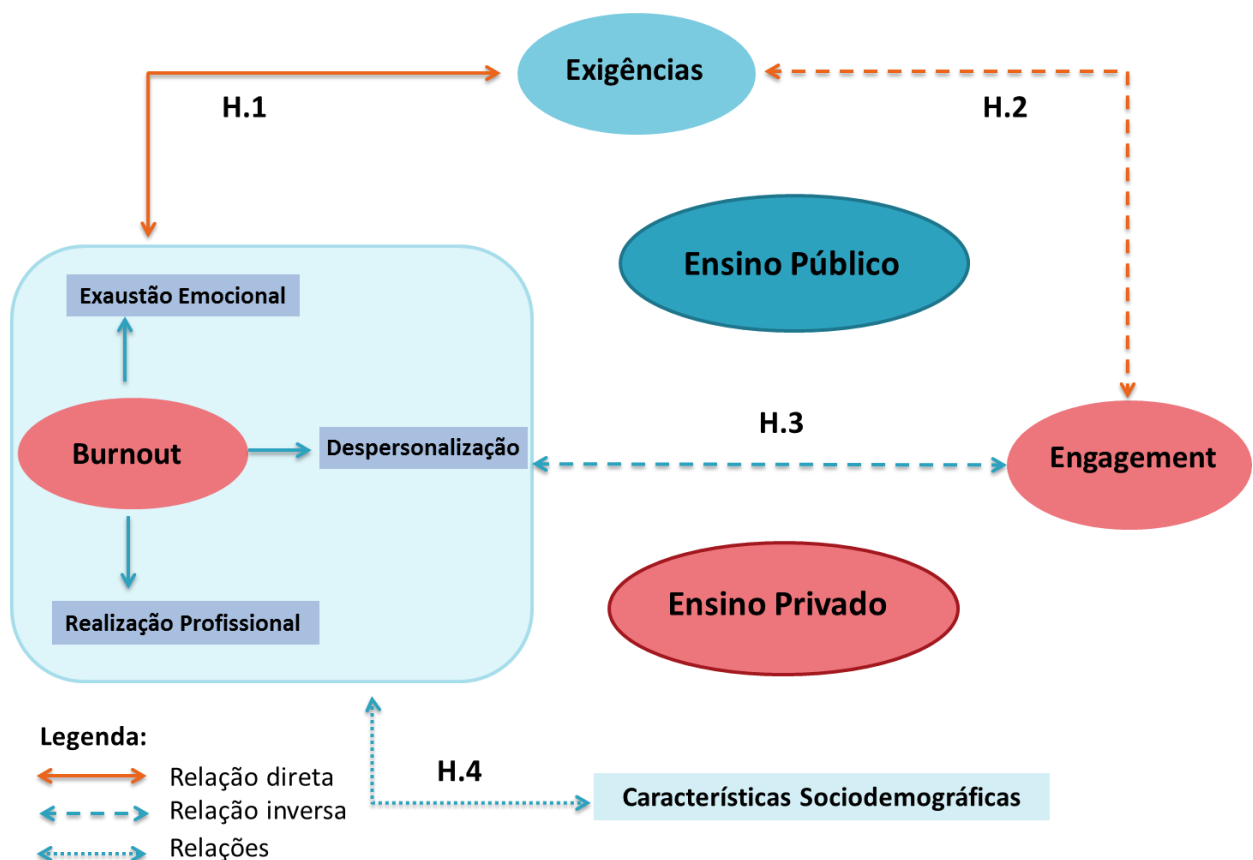


Figura 5: Modelo Hipotético de Investigação

Fonte: Elaborado pela autora

2.2 Objetivos Específicos

- Avaliar a percepção do nível de exigências específicas da profissão docente;
- Relacionar o nível de exigências da função e o *burnout*;
- Relacionar o nível de exigências da função e o *engagement*;
- Perceber qual a relação entre o *burnout* e o *engagement*;
- Relacionar o *burnout* e as variáveis sociodemográficas;
- Avaliar a existência de diferenças relativamente aos níveis de *burnout* e *engagement* nos professores do ensino público e do ensino privado.

2.3. Hipóteses

Uma hipótese é uma enunciação provisória testável que poderá vir a ser verificada no futuro. A definição das hipóteses constitui uma etapa que se reveste de grande importância para toda a investigação científica.

Partindo do objetivo geral do presente estudo, pretendemos estudar as relações entre um conjunto de variáveis e testar os instrumentos psicométricos já validados em estudos anteriores com o intuito de perceber qual a relação entre as exigências e recursos profissionais e os fenómenos do *burnout* e *engagement* na docência.

De maneira a prosseguir os objetivos específicos acima mencionados, formulamos as seguintes hipóteses de investigação:

H1. Quanto maior o nível de exigências da função (exigências dos alunos, exigências do trabalho e constrangimentos), maior é o nível de *burnout* (exaustão, despersonalização e realização profissional) (Bakker & Demerouti, 2007; Chambel & Ernesto, 2013; Hakanen *et al.*, 2006)

H2. Quanto maior o nível de exigências da função (exigências dos alunos, exigências do trabalho e constrangimentos), menor será o nível de *engagement* (Bakker *et al.*, 2014; Chambel & Ernesto, 2013;; Hakanen *et al.*, 2006).

H3. Quanto maior o nível de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional), menor será o nível de *engagement* (Hakanen *et al.*, 2006; Xanthopoulou *et al.*, 2007).

H4: O *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) varia de acordo com as variáveis sociodemográficas (Gonçalves, 2014).

H4.1 Os professores mais velhos experienciam um menor nível de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) do que os professores mais novos (Benevides-pereira, 2012; Gonçalves, 2014; Zabel & Zabel, 1982).

H4.2 Professores casados experienciam menores níveis de burnout (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) do que os não casados (Gil-Monte & Peiró, 1997).

H4.3 Quanto menor o tempo de trabalho na instituição, maior o nível de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) do professor (Gil-Monte & Peiró, 1997).

H4.4 Quanto maior o nível de escolaridade, maior o nível de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) do professor (Benevides-pereira, 2012).

H5: Existem diferenças significativas entre o nível de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) dos professores do ensino privado e dos professores do ensino público.

H6: Existem diferenças significativas entre o nível de *engagement* dos professores do ensino privado e dos professores do ensino público.

2.4. População em estudo e amostra

A população-alvo deste estudo foi os professores do 1º ciclo do Ensino Básico da Grande Lisboa. A população amostral que integrou o presente estudo, consistiu nos professores que concordaram em responder ao questionário. A amostra foi composta pelos 132 professores que possuem correio eletrónico e responderam ao inquérito apresentado.

O método de amostragem que utilizamos foi o método probabilístico, através de uma amostragem aleatória simples.

2.5. Procedimentos

2.5.1 Instrumentos utilizados

De forma a alcançar os objetivos acima mencionados, utilizamos um inquérito por questionário composto por quatro secções, nomeadamente:

Secção 1 - Questionário sociodemográfico, tendo como base os estudos de Gil-Monte e Peiró (Gil-monte & Peiró, 1999); Este questionário permite efetuar a caracterização sociodemográfica e profissional da amostra considerada pertinente para o estudo e inclui os itens: sexo; idade; estado

civil; tempo de trabalho na instituição; tipo de instituição; habilitações literárias e estatuto da situação profissional.

Secção 2 – Com o intuito de operacionalizar o conceito de *burnout* e conhecer o grau em que esta síndrome pode afetar um indivíduo, vários investigadores desenvolveram instrumentos para a sua avaliação.

A literatura referencia vários instrumentos psicométricos que foram utilizados para medir esta síndrome, tais como: CCB (Cuestionario Breve del Burnout) de Moreno-Jiménez, Matallana e Miralles, criado em 1997; JBI (Job Burnout Inventory), desenvolvido em 1983 por Ford, Murphy e Edwards; o BM (Burnout Measure), criado por Pines e Aronson em 1988; o TBS (Teacher Burnout Scale), produzido por Seidman e Zager em 1987; entre outros (Benevides Pereira, 2002). Contudo, o instrumento mais utilizado e com maior destaque na literatura é o MBI (Maslach Burnout Inventory), que foi concebido em 1981 por Maslach e Jackson (1981). Inicialmente, Maslach e Leiter desenvolveram o questionário com o intuito de estudar a área profissional da saúde, sendo que o instrumento se denominava MBI-HSS (Maslach Burnout Inventory – Human Services Survey). Posteriormente, em 1986, foi desenvolvida uma nova versão do mesmo instrumento. Esta versão era composta por 22 itens que permitem perceber as relações entre as três dimensões que compõe o burnout: exaustão emocional (9 itens), cinismo (5 itens) e perda e eficácia profissional (8 itens) (Maslach *et al.*, 2001; Maslach, 2003). Em 1986, foi ainda desenvolvida uma versão deste instrumento para os docentes, designando-se como MBI-ES (Maslach Burnout Inventory – Educators Survey) (Maslach, 2003).

Por último, em 1996, Maslach e seus colaboradores (Maslach *et al.*, 1996), criaram uma outra versão do questionário, desta vez designado como MBI- GS (Maslach Burnout Inventory – General Survey), com o intuito de se poder aplicar a profissionais de áreas distintas. Nesta versão verificou-se uma nova denominação das dimensões da síndrome, nomeadamente: a realização passou a designar-se por eficácia profissional e a despersonalização foi renomeada como cinismo (Maslach *et al.*, 1996).

Em suma, o MBI é o instrumento utilizado com mais frequência nas investigações sobre o *burnout* e encontra-se traduzido em inúmeras línguas (Carlotto, 2002; Gil-Monte, 2002; Maslach *et al.*, 1996; Rosa & Carlotto, 2005; Schaufeli, Leiter, & Maslach, 2008). Com efeito, estima-se que até ao final da década de 1990 foi utilizado em 93% dos artigos científicos e dissertações (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Neste estudo foi utilizado o Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI), criado por Maslach e colaboradores em 1996 para medir o nível de burnout (Maslach *et al.*, 1996) e adaptado para português por Alexandra Marques Pinto e colaboradores (Marques *et al.*, 2005). O instrumento é constituído por 22 itens que avaliam a frequência dos “sentimentos relacionados com o trabalho” através de uma escala de *Likert* de 7 pontos (0 significa “Nunca”, 3 corresponde a “Algumas vezes por mês” e 6 representa “Todos os dias”). Dos 22 itens que compõem o instrumento, nove correspondem à subescala de exaustão emocional (e.g. “1. Sinto-me

emocionalmente esgotada(o) pelo meu trabalho”); cinco constituem a subescala de despersonalização (e.g. “10. Tornei-me insensível com as outras pessoas desde que comecei a exercer esta profissão”); e oito compõem a subescala de realização pessoal (e.g. “22. Sinto que certos alunos me culpam por alguns dos seus problemas”). Para calcular os resultados de cada subescala, efetua-se a soma da pontuação correspondente a cada um dos itens e divide-se pelo número de itens que compõe a escala. Segundo os autores do instrumento, Maslach e Leiter (1996), o burnout é conceptualizado como uma variável contínua, pelo que pode ser vivenciado num grau baixo (baixos resultados nas subescalas de exaustão emocional e despersonalização e elevada pontuação na escala de realização pessoal), moderado (resultados médios nas três subescalas) ou elevado (resultados altos nas subescalas de exaustão emocional e despersonalização e baixa pontuação da subescala de realização pessoal).

Secção 3 – Schaufeli *et al* (2004), defendem que o *burnout* e o *engagement* constituem conceitos opostos, pelo que devem ser medidos de forma independente e recorrendo a diferentes instrumentos. Assim, numa fase inicial, o conceito de *engagement* foi operacionalizado por Schaufeli e seus colaboradores (Schaufeli *et al.*, 2002; Schaufeli, Salanova, Bakker, & Ales-rom, 2002) através de um questionário aplicado a estudantes universitários designado por Student *Engagement Inventory* (SEI).

Posteriormente, o questionário foi adaptado a outros contextos profissionais e adotou a designação de Utrecht Work *Engagement Scale* (UWES) (Schaufeli & Bakker, 2003). A hipótese implícita no referido instrumento é a de que o *burnout* e o *engagement* se situam em pólos opostos no mesmo contínuo, sendo que à exaustão se opõe o vigor, ao cinismo a dedicação e à perda de eficácia a absorção (Pinto & Chambel, 2008).

Inicialmente o UWES era composto por 24 itens. Posteriormente foi realizada uma avaliação psicométrica a esses itens em duas amostras distintas de professores e estudantes e 7 desses 24 itens revelaram-se inconsistentes, tendo sido eliminados (Schaufeli *et al.*, 2002). Nesta nova versão do referido questionário, o vigor é medido através de 6 itens que se referem a altos níveis de energia e resiliência, à vontade de investir esforço no trabalho, persistir perante as dificuldades e não ficar cansado com facilidade. Quanto à dedicação, é medida através de 5 itens que avaliam a perceção que o individuo tem sobre o significado do seu trabalho, aos sentimentos de entusiasmo e orgulho em relação ao trabalho e aos sentimentos inspiração e desafio que a sua função possa despertar. Por último, a dimensão absorção é medida através de 6 itens que avaliam a possível dificuldade que o individuo possa ter em desconectar-se do seu trabalho, o sentimento de felicidade e de “imersão” total no trabalho, o facto de o tempo passar muito rápido e o facto de o colaborador se esquecer de tudo o que o rodeia enquanto está a trabalhar (Schaufeli & Bakker, 2003).

No entanto, apesar de esta ser a versão mais utilizada nos estudos sobre o tema, existem dúvidas quanto à operacionalização do conceito num questionário fundamentado em três escalas de vigor, dedicação e absorção (Pinto & Chambel, 2008). Neste sentido, Sonnentag (2003),

utilizou uma versão unidimensional do instrumento para investigar a relação entre recuperação, engagement no trabalho e comportamento proactivo e o estudo revelou um nível elevado de consistência interna. Outro estudo conduzido por Extremera, Durán e Rey (2005), sobre inteligência emocional e a sua influência sobre a satisfação vital, a felicidade subjetiva e o *engagement*, utilizou apenas duas escalas do questionário: vigor e dedicação.

Apesar da controvérsia acerca da dimensionalidade do instrumento, a versão tridimensional é a mais utilizada pelos académicos que procuram perceber e operacionalizar o fenómeno de *engagement* (Pinto & Chambel, 2008).

No presente estudo utilizamos a *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES, de Schaufeli & Bakker, 2003), traduzida e adaptada para português (Marques-Pinto & Picado, 2011). A escala UWES é constituída por 17 itens de resposta tipo *Likert*, de 7 pontos (0 significa “Nenhuma vez”, 3 corresponde a “Algumas vezes por mês” e 6 representa “Todos os dias”). Estes itens estão organizados em três subescalas: vigor, dedicação e absorção. Segundo Schaufeli e Bakker (2003), a primeira subescala contém 6 itens que se referem a elevados níveis de energia e de resiliência aplicados à realização das tarefas laborais, à vontade de investir esforço e persistência face às adversidades e o facto de o profissional não sentir fadiga facilmente (e.g. “1.No meu trabalho sinto-me repleta(o) de energia”, “17. No meu trabalho sou persistente, mesmo quando as coisas não estão a correr bem”). No que respeita à segunda subescala, esta avalia a dimensão dedicação e é composta por 5 itens. Estes itens referem-se ao significado atribuído ao trabalho acompanhado por sentimentos de entusiasmo, orgulho em relação ao trabalho executado e em relação ao qual o profissional se sente inspirado e desafiado (e.g. “2. Acho que o meu trabalho tem muito significado e utilidade”, “7. O meu trabalho inspira-me”). A última subescala, absorção, é avaliada por 6 itens e refere-se à sensação de total imersão no trabalho. Esta subescala traduz o sentimento de dificuldade do profissional em “desligar-se” do trabalho; para este, o tempo passa rapidamente e esquece tudo o que está para além da execução do trabalho (e.g. “3.O tempo passa a voar quando estou a trabalhar”, “14.Deixo-me ir quando estou a trabalhar”).

Secção 4 – Questionário das exigências de trabalho dos professores, criado por Chambel e Ernesto (2013) com base um estudo qualitativo realizado por Cardoso e colaboradores (2002). O referido questionário é composto por 21 itens de resposta tipo *Likert*, de 5 pontos (0 significa “Quase Nunca”, 3 corresponde a “Algumas vezes” e 6 representa “Quase Sempre”). Estes itens estão organizados em três dimensões. A primeira dimensão, restrições/constrangimentos do trabalho, contém 7 itens (e.g. “18. Trabalhar com poucas estruturas e material de apoio.”). A segunda dimensão é constituída por 7 itens e refere-se às exigências do trabalho (e.g. “1. Trabalhar muitas horas (letivas e não letivas).”). A última dimensão diz respeito às exigências dos alunos e é composta por 7 itens (e.g. “7. Poder contribuir para o desenvolvimento dos alunos”).

2.5.2 Processo de Recolha dos dados

Antes de iniciar o processo de recolha de dados procuramos obter a autorização necessária para a passagem de questionários junto da Direção Geral de Educação (DGE). Devido a um erro na plataforma informática do Serviço de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, tal autorização não foi concedida, pelo que recorri ao envio dos questionários via correio eletrónico.

Numa primeira fase, enviei um pedido de preenchimento do questionário via correio eletrónico a todos os Diretores de Agrupamento das Escolas Públicas da Região da Grande Lisboa e a todos os Diretores das Escolas Privadas, referindo que o questionário deveria ser passado apenas aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Nesta fase, recebi o *feedback* por parte de alguns Diretores de que não poderiam passar o questionário sem a autorização da DGE.

Após a realização de diversos contactos com a DGE, não foi possível obter a autorização formal necessária para a passagem dos questionários em tempo útil porque a plataforma informática ainda se encontrava com problemas técnicos, sendo essa a única via possível para a obtenção da autorização.

Desta forma, numa segunda fase, contactamos o presidente da Federação Nacional dos Professores (Fenprof) e o responsável pelos professores de 1º ciclo do Ensino Básico da zona da Grande Lisboa com o objetivo de pedir acesso à base de dados com os contactos de correio eletrónico dos professores. O responsável pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico, Dr. Manuel Micaelo, enviou o pedido de preenchimento do questionário a todos os professores deste nível de ensino que tinha na sua base de dados.

Após esta fase, contactamos alguns docentes individualmente numa manifestação de professores que ocorreu no dia 20 de Junho de 2015, na Avenida da Liberdade, em Lisboa. Nesta manifestação recolhemos o endereço de correio eletrónico dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico que identificamos e enviamos o pedido de preenchimento de questionário diretamente

Em suma, a técnica de recolha de dados consistiu num inquérito realizado através da aplicação de um questionário que foi fornecido aos professores através do seu e-mail direto obtido por mim e pelo diretor da FENPROF responsável pelos professores do 1ºCiclo.

2.5.3 Análise estatística dos dados

Após a recolha dos dados, estes foram analisados através do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.0, para Windows.

O nível de significância utilizado neste estudo foi de 0,05 ($p = 0,05$).

Os resultados foram submetidos às seguintes análises estatísticas:

- Identificação de possíveis erros na base de dados, tratamento de casos omissos, ordenamento de dados e respetiva organização numa tabela descritiva que indica as frequências, medidas de tendência central, como a média e medidas de dispersão, como o Desvio-Padrão;
- Avaliar a consistência interna e estabilidade dos instrumentos escolhidos, das diferentes escalas e subescalas, através do alfa de *Cronbach* e da realização de análises fatoriais exploratórias, para comprovar a estrutura fatorial dos questionários na amostra em estudo;
- Analisar a correlação entre as variáveis através do teste paramétrico de coeficiente de correlação de *Spearman* para as variáveis intervalares.
- Verificar, através do teste de hipóteses t de *Student* (para as variáveis intervalares), as diferenças entre as médias de dois grupos.
- Verificar, através do teste de *Kruskal-Wallis* (para as variáveis ordinais), as diferenças entre as médias de três ou mais grupos.

CAPÍTULO III – Apresentação de resultados da investigação

3.1. Análise exploratória de dados

Os participantes consistiram em 132 professores do 1ºCiclo do Ensino Básico da Grande Lisboa e, tal como demonstrado na tabela 2, 92 dos elementos da amostra são do sexo feminino (69,7%) e 40 do sexo masculino (30,3%) e em média têm cerca de 44,54 anos (DP = 9,068), variando as suas idades entre os 24 e os 67 anos.

Relativamente ao estado civil, 66 dos participantes são casados (50%), 19 são divorciados (14,4%), 21 são solteiros (15,9%), 23 vivem em união de facto (17,4%) e 3 são viúvos (2,3%).

No que concerne ao tempo de trabalho na instituição de ensino, 8 trabalham de 1 mês até 1 ano (6,1%), 5 trabalham à mais de 1 ano e menos de 3 anos (3,8%), 7 à mais de 3 e menos de 5 anos (5,3%), 19 à mais de 5 e menos de 10 anos (22%) e 83 trabalham à mais de 10 anos (62,9%).

Da presente amostra, 87 professores lecionam no Ensino Público (65,9%) e 45 pertencem ao Ensino Privado (34,1%).

No que respeita às habilitações literárias, 91 inquiridos possuem o grau licenciatura (68,9%), 32 obtiveram o grau de mestre (24,2%), 2 são doutorados (1,5%) e 7 referiram possuir outro tipo de habilitações, sendo esse grau o bacharelato (5,3%).

Relativamente ao vínculo profissional, 105 dos professores inquiridos são efetivos (79,5%) e 27 estão na instituição provisoriamente (20,5%).

Tabela 2: Caracterização da população docente relativamente ao sexo, idade, estado civil, tempo de trabalho, tipo de instituição e vínculo profissional (n = 132)

Sexo	n	%
Feminino	92	69,7
Masculino	40	30,3
Total	132	100,0
Estado Civil		
Casado	66	50
Divorciado	19	14,4
Solteiro	21	15,9
União de Facto	23	17,4
Viúvo	3	2,3
Total	132	100,0

Tempo de Trabalho	n	%
Até 1 ano	8	6,1
Mais de 1 ano e menos de 3 anos	5	3,8
Mais de 3 anos e menos de 5 anos	7	5,3
Mais de 5 anos e menos de 10 anos	29	22
Mais de 10 anos	83	62,9
Total	132	100,0
Tipo de Instituição		
Ensino Público	87	65,9
Ensino Privado	45	34,1
Total	132	100,0
Habilitações Literárias		
Licenciatura	91	68,9
Mestrado	32	24,2
Doutoramento	2	1,5
Outra	7	5,3
Total	132	100,0
Vínculo Profissional		
Efetivo	105	79,5
Provisório	27	20,5
Total	132	100,0
Idade (n=132)		
Mínimo	24	
Máximo	67	
Média	44,54	
Desvio Padrão	9,068	

3.1.1 Escala Maslach Burnout Inventory

Com o objetivo de comprovarmos a estrutura fatorial do questionário Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES) na amostra em estudo, procedemos a uma análise fatorial exploratória dos seus itens.

O objetivo da análise fatorial é perceber e analisar a estrutura de um conjunto de variáveis que estão interligadas de maneira a obter uma escala de medida para fatores que explicam as variáveis originais. Por outras palavras, a análise fatorial estuda os inter-relacionamentos entre as variáveis, com o objetivo de definir um conjunto de fatores que espelhe o que as variáveis originais

têm em comum (Maroco, 2014). O resultado da análise fatorial é um *score* (quantificação) que integra os itens que se encontram fortemente correlacionados.

A análise fatorial realizada permitiu identificar 3 fatores com valor próprio igual ou superior à unidade, explicando em conjunto 66,8% da variância dos 22 itens. O primeiro fator, com um valor próprio de 10,1 explica 45,85% da variância total. Assim, o fator 1 reúne basicamente os nove itens que na versão teórica da escala traduzem *Exaustão Emocional* (Marques *et al.*, 2005). O fator 2, com um valor próprio de 3,23 explica 14,66% da variância total e integra os 8 itens que na versão teórica da escala traduzem *Realização Profissional* (Marques *et al.*, 2005). Por último, o fator 3 tem um valor próprio de 1,38 e explica 6,29% da variância total. Este fator inclui os 5 itens que na versão teórica se agrupam na dimensão *Despersonalização* (Marques *et al.*, 2005).

Comparativamente às características psicométricas estudadas por Maslach e colaboradores (1997), verificou-se que existe neste estudo uma boa consistência interna, uma vez que os valores do alfa de *Cronbach* são superiores a 0,70. Na escala global da presente amostra obteve-se um valor de alfa de *Cronbach* de 0,745. A nível individual, no que respeita às escalas de exaustão emocional, despersonalização e realização profissional, obtiveram-se valores de alfa de *Cronbach* de 0,942, 0,842 e 0,897, respetivamente (tabela 3). Estes valores são superiores aos verificados nos estudos de Iwanicki e Schwab (como citado em Maslach *et al.*, 1997), realizados a uma amostra de 462 professores californianos. Os valores do alfa de *Cronbach* das escalas de exaustão emocional, despersonalização e realização profissional obtidos nesse estudo foram 0,90, 0,76 e 0,76, respetivamente.

Tabela 3: Consistência interna do MBI-ES (n = 132)

Escala	Subescala	Nº Itens	α
Global		22	0,745
	Exaustão Emocional	9	0,942
	Despersonalização	8	0,842
	Realização Profissional	5	0,897

A tabela 4 demonstra que não existem itens que, se eliminados, aumentariam significativamente o valor de α . Tendo em conta estes dados, decidimos manter todos os itens da escala em estudo.

Tabela 4: Coeficiente de correlação de Pearson para cada um dos itens com o valor global da MBI-ES (n = 132)

Item	Média da escala se o item fosse excluído	Variância da escala se o item fosse excluído	Correlação dos itens com o total da escala	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item fosse excluído
i1.	65,27	210,214	,694	,786	,707
i2.	64,68	210,388	,701	,783	,707
i3.	65,63	207,909	,651	,778	,707
i4.	63,79	240,321	,147	,525	,745
i5.	68,12	238,847	,201	,522	,742
i6.	66,42	215,161	,512	,697	,718
i7.	64,74	261,109	-,274	,551	,774
i8.	65,37	204,405	,724	,848	,701
i9.	64,28	254,624	-,167	,664	,765
i10.	66,95	218,889	,432	,657	,725
i11.	66,77	210,272	,557	,684	,713
i12.	65,55	259,940	-,245	,457	,774
i13.	65,97	213,007	,592	,749	,713
i14.	64,60	212,381	,650	,539	,710
i15.	67,56	225,954	,319	,556	,734
i16.	65,93	211,770	,567	,662	,714
i17.	64,57	253,503	-,146	,730	,764
i18.	64,82	259,237	-,250	,784	,770
i19.	64,45	251,723	-,113	,775	,761
i20.	66,03	207,410	,656	,728	,706
i21.	65,05	253,571	-,146	,489	,765
i22.	67,28	222,667	,388	,671	,729

Na tabela 5 são apresentadas as frequências absolutas da escala MBI-ES quanto à apreciação de cada item para a subescala exaustão emocional. Se analisarmos os valores médios observados em cada um dos itens, verificamos que os valores mais elevados são os dos itens 2 (“2. Sinto-me desgastada(o) no fim do dia de trabalho”) e 14 (“14. Sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão”) apresentam uma média superior a 4. Estes itens sugerem que os professores se encontram exaustos com o desempenho das suas funções diárias.

Tabela 5: Frequências observadas na MBI-ES, na dimensão exaustão emocional (n = 132)

Item	0	1	2	3	4	5	6	M	DP
i1 (Sinto-me emocionalmente esgotada(o) pelo meu trabalho.)	2	27	9	32	6	42	14	3,48	1,758
i2 (Sinto-me desgastada(o) no fim do dia de trabalho.)	0	16	10	32	0	40	34	4,06	1,729
i3 (Sinto-me fatigada(o) quando acordo de manhã e tenho de enfrentar mais um dia de trabalho.)	16	19	15	27	11	28	16	3,11	1,95
i6 (Trabalhar com pessoas todo o dia é realmente uma pressão para mim.)	34	28	6	25	10	25	4	2,30	1,965
i8 (Sinto-me esgotada(o) pelo meu trabalho.)	11	25	9	16	13	45	13	3,38	1,952
i13 (Sinto-me frustrada(o) pelo meu trabalho.)	14	31	17	18	20	22	9	2,77	1,859
i14 (Sinto que estou a trabalhar demasiado na minha profissão.)	4	12	6	30	9	33	38	4,11	1,768
i16 (Trabalhar diretamente com pessoas sujeita-me a demasiado stress.)	16	36	10	16	17	25	12	2,80	1,988
i20 (Sinto-me como se estivesse no limite da minha resistência.)	22	27	13	18	15	30	7	2,72	1,967

Legenda: 0 (Nunca); 1 (Algumas vezes, ou menos, por ano); 2 (Uma vez, ou menos, por mês); 3 (Algumas vezes por mês); 4 (Uma vez por semana); 5 (Algumas vezes por semana); 6 (Todos os dias); M (Média); DP (Desvio-Padrão)

Na tabela 6 são apresentadas as frequências absolutas da escala MBI-ES quanto à apreciação de cada item para a subescala realização profissional. Observando os valores apresentados concluímos que apenas os itens 12 (“12. Sinto-me com muita energia”) e 21 (“21. No meu trabalho, lido muito calmamente com problemas emocionais”) apresentam uma média inferior a 4 pontos.

Tabela 6: Frequências observadas na MBI-ES, na dimensão realização profissional (n = 132)

Item	0	1	2	3	4	5	6	M	DP
i4 (Posso compreender facilmente como os meus alunos se sentem em relação às coisas.)	1	5	4	9	11	40	61	4,96	1,383
i7 (Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos.)	5	10	14	18	15	40	30	4,03	1,756
i9 (Sinto que estou a influenciar positivamente a vida das pessoas através do meu trabalho.)	4	4	12	14	14	39	45	4,48	1,637
i12 (Sinto-me com muita energia.)	8	28	16	17	16	33	14	3,21	1,89
i17 (Sou capaz de criar facilmente uma atmosfera descontraída com os meus alunos.)	2	8	17	15	13	48	29	4,19	1,626
i18 (Sinto-me cheia(o) de alegria depois de trabalhar de perto com os meus alunos.)	2	13	17	16	13	52	19	3,95	1,659
i19 (Realizei muitas coisas que valem a pena nesta profissão.)	0	12	8	18	20	39	35	4,30	1,576
i21 (No meu trabalho, lido muito calmamente com problemas emocionais.)	4	12	22	22	16	37	19	3,67	1,705

Legenda: 0 (Nunca); 1 (Algumas vezes, ou menos, por ano); 2 (Uma vez, ou menos, por mês); 3 (Algumas vezes por mês); 4 (Uma vez por semana); 5 (Algumas vezes por semana); 6 (Todos os dias); M (Média); DP (Desvio-Padrão)

Na tabela 7 são apresentadas as frequências absolutas da escala MBI-ES quanto à apreciação de cada item para a subescala despersonalização. No caso desta dimensão, que reflete uma atitude de distância, indiferença e negatividade perante o trabalho, as médias observadas não ultrapassaram os 2 pontos. O item 5 (“5. Sinto que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais”) registou uma média próxima de 0.

Tabela 7: Frequências observadas na MBI-ES, na dimensão despersonalização (n = 132)

Item	0	1	2	3	4	5	6	M	DP
i5 (Sinto que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais.)	95	18	4	9	2	2	2	0,63	1,286
i10 (Tornei-me mais insensível para com as pessoas desde que comecei e exercer esta profissão.)	55	22	10	15	10	12	8	1,78	2,005
i11 (Receio que este trabalho me esteja a endurecer emocionalmente.)	48	24	16	11	7	14	12	1,96	2,091
i15 (Não me importo realmente com o que acontece com alguns alunos.)	84	13	8	6	6	5	10	1,18	1,945
i22 (Sinto que os alunos me culpam por alguns dos seus problemas.)	60	28	14	8	5	8	9	1,47	1,904

Legenda: 0 (Nunca); 1 (Algumas vezes, ou menos, por ano); 2 (Uma vez, ou menos, por mês); 3 (Algumas vezes por mês); 4 (Uma vez por semana); 5 (Algumas vezes por semana); 6 (Todos os dias); M (Média); DP (Desvio-Padrão)

Posteriormente a esta análise, efetuamos uma análise descritiva das 3 dimensões do *burnout*, que apresentamos na tabela 8. Podemos confirmar que na subescala exaustão emocional se registou um valor mínimo de 0,44 pontos e um máximo de 5,89, sendo a média de 3,19 e o Desvio-Padrão (DP) de 1,56. Na dimensão despersonalização, obteve-se um valor mínimo de 0, um máximo de 5,40, para uma média de 1,40 e um DP de 1,46. No que respeita à realização profissional, registou-se um valor mínimo de 0,75, um máximo de 6, uma média de 4,09 e um DP de 1,27. Nas três dimensões, os valores observados no que respeita à média coincidem com os valores teóricos, apresentando valores semelhantes, ainda que ligeiramente inferiores, aos encontrados nos estudos empíricos sobre o tema.

Tabela 8: Estatística Descritiva das dimensões do Burnout (n = 132)

	Valores Teóricos	Valores Observados			
	Média	Min	Máx	Média	DP
Exaustão Emocional	2,50	0,44	5,89	3,29	1,56
Despersonalização	1,07	0	5,40	1,40	1,46
Real. Profissional	3,79	0,75	6	4,09	1,27

3.1.2 Escala UWES

Reproduzimos o procedimento anterior para a Escala UWES. Os valores de KMO (0,95) e do coeficiente de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 2688,68$; $gl = 136$; $p < 0,001$), apresentam-se ambos favoráveis à factorização dos resultados, pelo que pudemos continuar com as análises.

Começamos por solicitar uma primeira análise limitando o número de fatores a 3, de acordo com os autores da escala original. Os resultados mostraram que os itens não se organizavam de forma teoricamente interpretável, pelo que optámos por pedir uma segunda análise, desta feita limitando o número de fatores a 2. Mais uma vez, os resultados também não se revelaram interpretáveis teoricamente.

Após a realização destas duas análises fatoriais repetimos a análise fatorial apenas colocando como única condição que os itens apresentassem uma vinculação ao fator num coeficiente de saturação de 0,40. Os itens, após rotação Varimax, organizaram-se em torno de um único fator, explicando em conjunto 70,52% da variância dos 16 itens. Estes resultados apontam para a necessidade de, nesta amostra específica, usarmos a escala neste formato unidimensional. Dado que os autores da escala referem, no Manual da Utrecht Work Engagement Scale esta possibilidade, seguiremos, de agora em diante esta opção (Shaufeli & Bakker, 2003). Na base desta análise, apenas 1 item foi excluído, sendo este o item 16 (“16. É difícil desligar-me do trabalho”).

O modelo unidimensional da UWES que optamos por seguir, revelou uma consistência interna muito boa, apresentando um valor de alfa de *Cronbach* de 0,977, como se pode observar na tabela 9. De acordo com Shaufeli e Bakker (2003), os valores mais comuns para o alfa de *Cronbach* situam-se num intervalo entre 0,80 e 0,90. Num estudo realizado por Sonnentag (2003) a 147 trabalhadores, no qual este utilizou o modelo unidimensional da UWES, o alfa de *Cronbach* obtido foi de 0,91.

Tabela 9: Consistência interna da UWES (n = 132)

Escala	Nº de Itens	α
Global	16	0,977

Através da análise da tabela 10 podemos verificar que não existem itens que aumentariam o valor de α caso fossem eliminados. Todos os itens apresentam um bom poder discriminativo ou validade interna, situando-se as correlações dos itens com o total da escala entre 0,669 e 0,911.

Tabela 10: Coeficiente de correlação de Pearson para cada um dos itens com o valor global da UWES (n = 132)

Itens	Média da escala se o item fosse excluído	Variância da escala se o item fosse excluído	Correlação dos itens com o total da escala	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item fosse excluído
i1.	61,29	511,229	,796	,828	,976
i2.	60,54	507,625	,847	,854	,976
i3.	60,98	499,649	,870	,819	,975
i4.	61,23	501,799	,861	,883	,975
i5.	61,20	502,205	,894	,861	,975
i6.	61,05	494,677	,879	,823	,975
i7.	61,18	498,257	,911	,873	,975
i8.	61,39	501,004	,836	,762	,976
i9.	61,18	512,577	,793	,694	,976
i10.	60,83	505,193	,887	,893	,975
i11.	60,73	502,566	,878	,843	,975
i12.	61,85	517,610	,669	,619	,978
i13.	60,86	502,577	,866	,834	,975
i14.	61,03	496,991	,869	,813	,975
i15.	60,83	514,598	,807	,737	,976
i17.	60,74	510,071	,844	,819	,976

Na tabela 11 são apresentadas as frequências absolutas da escala UWES quanto à apreciação de cada item. Pode verificar-se que dos 16 itens desta escala, avaliados por uma escala de resposta do tipo *Likert* de 0 a 6 pontos, existem 7 itens que apresentam uma média inferior a 4 pontos, designadamente os itens 1, 4, 5, 7, 8, 9 e 12, que apresentam uma média no intervalo entre os 3 e os 4 pontos.

Tabela 11: Frequências observadas na UWES (n = 132)

Item	0	1	2	3	4	5	6	M	DP
i1 (No meu trabalho sinto-me repleta(o) de energia.)	1	16	16	19	17	44	19	3,84	1,657
i2 (Penso que o meu trabalho tem muito significado e utilidade.)	1	8	12	12	15	26	58	4,59	1,658
i3 (O tempo "voa" quando estou a trabalhar.)	2	18	10	14	9	43	36	4,14	1,817
i4 (No trabalho, sinto-me com força e vigor - vitalidade.)	4	14	18	13	14	45	24	3,89	1,779
i5 (Estou entusiasmada(o) com o meu trabalho.)	0	19	15	14	15	46	23	3,93	1,709

i6 (Quando estou a trabalhar esqueço-me de tudo o que se passa ao meu redor.)	10	8	12	15	13	35	39	4,08	1,925
i7 (O meu trabalho inspira-me.)	1	19	15	12	18	38	29	3,95	1,775
i8 (Quando me levanto pela manhã, tenho vontade de ir trabalhar.)	5	15	22	15	11	39	25	3,73	1,849
i9 (Sinto-me feliz quando trabalho intensamente.)	3	8	17	25	14	42	23	3,95	1,627
i10 (Estou orgulhosa(o) do trabalho que realizo.)	0	13	12	12	19	38	38	4,30	1,647
i11 (Sinto-me envolvida(o) com o trabalho que faço.)	3	8	14	14	8	39	46	4,40	1,729
i12 (Posso continuar a trabalhar durante longos períodos de tempo.)	9	15	21	24	24	26	13	3,28	1,740
i13 (O meu trabalho é desafiante para mim.)	0	12	21	8	15	31	45	4,27	1,751
i14 ("Deixo-me levar" pelo meu trabalho.)	4	13	19	9	15	29	43	4,10	1,886
i15 (No meu trabalho, sou uma pessoa mentalmente resiliente – versátil.)	1	7	16	12	19	46	31	4,30	1,547
i17 (No trabalho sou persistente, mesmo quando as coisas não estão a correr bem.)	1	8	12	19	9	44	39	4,39	1,60

Legenda: 0 (Nunca); 1 (Algumas vezes, ou menos, por ano); 2 (Uma vez, ou menos, por mês); 3 (Algumas vezes por mês); 4 (Uma vez por semana); 5 (Algumas vezes por semana); 6 (Todos os dias); M (Média); DP (Desvio-Padrão)

Posteriormente a esta análise, efetuamos uma análise descritiva da escala UWES, que apresentamos na tabela 12. Podemos verificar que o valor mínimo registado foi de 0,75 e o valor máximo de 6, sendo a média de 4,07 e o Desvio-Padrão (DP) de 1,49.

Tabela 12: Estatística Descritiva do *Engagement* (n = 132)

	Valores Observados			
	Min	Máx	Média	DP
Engagement	0,75	6	4,07	1,49

3.1.3 Escala Exigências de Trabalho dos Professores

Com o objetivo de validar o instrumento exigências de trabalho dos professores para a amostra em estudo, procedemos a sucessivas análises fatoriais dos seus itens. Esta análise permitiu-nos obter um KMO de 0,88 e um coeficiente Bartlett de esfericidade significativo ($\chi^2=1231,65$; gl= 136; $p<0001$), ambos favoráveis à factorização dos resultados.

Uma análise fatorial inicial permitiu identificar 3 fatores com valor próprio igual ou superior à unidade, explicando em conjunto 61,88 dos 21 itens da escala. O primeiro fator, com um valor próprio de 8,23 explicava 39,21% da variância. O segundo fator, com um valor próprio de 3,66 explicava 17,41% da variância e o terceiro fator, com um valor próprio de 1,11 explicava 5,27% da

variância. A dificuldade de interpretação teórica desta organização da escala, levou-nos a optar por repetir a análise para obter uma melhor organização dos fatores. Solicitamos ainda uma *rotação Varimax*, fixando a vinculação do item ao fator num coeficiente de saturação de 0,40.

Na base desta análise, os itens 3, 4, 17 e 21 não apresentaram saturação igual ou superior a 0,40, pelo que foram retirados na análise seguinte. Tomando os 17 itens retidos e os 3 fatores solicitados na análise fatorial, o primeiro fator reuniu 6 itens que na versão teórica da escala traduzem *exigências dos alunos*. No fator 2 reunimos 8 itens que dizem respeito às *exigências do trabalho*. No terceiro fator encontramos 3 itens que na versão teórica são agrupados como *constrangimentos do trabalho*.

Em consequência destes resultados, avançámos para uma nova análise fatorial retendo novamente 3 fatores, mas desta vez com uma organização mais clara dos itens que compõem cada um destes fatores. Esta nova análise fatorial permitiu identificar 3 fatores com valor próprio igual ou superior à unidade, explicando em conjunto 65,13 dos 16 itens que foram validados para esta escala. O primeiro fator, com um valor próprio de 6,21 explicava 38,81% da variância. O segundo fator, com um valor próprio de 3,17 explicava 19,78% da variância e o terceiro fator, com um valor próprio de 1,05 explicava 6,53% da variância. Para obter uma melhor organização dos fatores e efetuamos uma *rotação Varimax*, fixando a vinculação do item ao fator num coeficiente de saturação de 0,40. Nesta análise, o primeiro fator reuniu 5 itens que na versão teórica da escala traduzem *exigências dos alunos*. No fator 2 reunimos 8 itens que dizem respeito às *exigências do trabalho*. No terceiro fator encontramos 3 itens que na versão teórica são agrupados como *constrangimentos do trabalho*.

A escala e respetivas subescalas apresentam valores de alfa que nos levam a considerar a existência de uma boa consistência interna (tabela 13). O valor global da escala apresentou um valor de alfa de *Cronbach* de 0,893, o que revela uma boa consistência da mesma. De acordo com (Chambel & Ernesto, 2013), os valores do alfa de *Cronbach* para as diferentes dimensões são de: 0,82 para a dimensão constrangimentos do trabalho, 0,76 para as exigências do trabalho e 0,84 para as exigências dos alunos. Desta forma, os valores de alfa de Cronbach que obtivemos após a realização da análise fatorial são superiores aos valores observados na teoria e revelam-se satisfatórios para as três dimensões.

Tabela 13: Consistência interna da escala Exigências de Trabalho dos Professores (n = 132)

Escala	Subescala	Nº Itens	α
Global		16	0,893
	Exigências dos alunos	5	0,914
	Exigências do trabalho	8	,914
	Constrangimentos do trabalho	3	,733

Na tabela 14 podemos observar que não existem itens que aumentariam o valor de α caso fossem eliminados. Todos os itens apresentam um bom poder discriminativo ou validade interna, situando-se as correlações dos itens com o total da escala entre 0,882 e 0,89.

Tabela 14: Coeficiente de correlação de *Pearson* para cada um dos itens com o valor global da escala Exigências de Trabalho dos Professores (n = 132)

Itens	Média da escala se o item fosse excluído	Variância da escala se o item fosse excluído	Correlação dos itens com o total da escala	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item fosse excluído
i1.	43,58	130,769	,435	,580	,890
i2.	44,56	122,125	,664	,617	,882
i5.	45,18	126,192	,561	,602	,886
i6.	45,49	127,221	,556	,690	,886
i7.	45,79	124,780	,630	,760	,883
i8.	44,21	127,954	,470	,507	,889
i9.	44,66	127,089	,507	,452	,888
i11.	44,56	128,587	,543	,430	,887
i12.	44,59	125,260	,621	,502	,884
i13.	45,59	127,167	,525	,759	,887
i14.	44,05	130,589	,446	,450	,890
i15.	44,56	126,449	,573	,528	,885
i16.	44,49	125,175	,589	,518	,885
i18.	44,31	128,017	,468	,428	,890
i19.	45,06	124,950	,645	,573	,883
i20.	45,77	126,686	,587	,720	,885

Na tabela 15 são apresentadas as frequências absolutas da escala Exigências de Trabalho dos Professores quanto à apreciação de cada item para a subescala exigências dos alunos.

Observando os valores apresentados concluímos que apenas os itens 7 (“7. Poder contribuir para o desenvolvimento dos alunos”) e 20 (“20. Sentir que consegue estabelecer relações positivas com os alunos.”) apresentam uma média superior a 4 pontos.

Tabela 15: Frequências observadas na escala Exigências de Trabalho dos Professores, na dimensão exigências dos alunos (n = 132)

Item	1	2	3	4	5	M	DP
i5 (Poder adaptar os programas às características dos alunos.)	9	24	34	32	32	3,41	1,233
i6 (Poder contribuir para um maior envolvimento dos alunos na escola.)	7	18	22	45	40	3,70	1,190
i7 (Poder contribuir para o desenvolvimento dos alunos.)	8	9	18	33	64	4,03	1,204
i13 (Poder contribuir para o bem-estar dos alunos.)	8	14	22	37	51	3,83	1,226
i20 (Sentir que consegue estabelecer relações positivas com os alunos.)	5	13	17	38	59	4,01	1,149

Legenda: 1 (Quase Nunca); 2 (Poucas Vezes); 3 (Algumas vezes); 4 (Muitas Vezes); 5 (Quase Sempre); M (Média);

DP (Desvio-Padrão)

Na tabela 16 são apresentadas as frequências absolutas da escala Exigências de Trabalho dos Professores quanto à apreciação de cada item para a subescala exigências do trabalho. Analisando os valores apresentados concluímos que existe apenas um item que apresenta uma média superior a 4 pontos, sendo este o item 1 (“1. Trabalhar muitas horas - letivas e não letivas”).

Tabela 16: Frequências observadas na escala Exigências de Trabalho dos Professores, na dimensão exigências do trabalho (n = 132)

Item	1	2	3	4	5	M	DP
i1 (Trabalhar muitas horas - lectivas e não lectivas).	6	9	10	36	71	4,19	1,127
i2 (Ser obrigado a pertencer a grupos de trabalho com os quais não se sente identificado.)	19	21	31	36	25	3,20	1,318
i8 (“Andar o dia todo de um lado para o outro”.)	10	18	36	24	44	3,56	1,286
i12 (Ter de trabalhar com pessoas com as quais não concorda com as suas ideias e métodos de trabalho.)	14	22	41	36	19	3,18	1,190
i14 (Trabalhar com turmas difíceis.)	5	15	31	43	38	3,71	1,116
i15 (“Gastar demasiado tempo” em actividades que não considera muito úteis.)	13	23	39	37	20	3,21	1,192
i16 (Desfasamento entre a formação dos professores e as exigências actuais desta escola.)	15	20	34	38	25	3,29	1,257
i18 (Trabalhar com poucas estruturas e material de apoio.)	12	21	29	36	34	3,45	1,280

Legenda: 1 (Quase Nunca); 2 (Poucas Vezes); 3 (Algumas vezes); 4 (Muitas Vezes); 5 (Quase Sempre); M (Média);

DP (Desvio-Padrão)

Na tabela 17 são apresentadas as frequências absolutas da escala Exigências de Trabalho dos Professores quanto à apreciação de cada item para a subescala constrangimentos do trabalho. Nesta dimensão os itens apresentam médias mais baixas comparativamente com as observadas nas outras dimensões. O item 9 (“9. Poder gerir livremente o horário não letivo”) apresenta inclusive uma média inferior a 3 pontos, o que indica que a maioria dos docentes considera não ter liberdade para gerir o seu horário não letivo.

Tabela 17: Frequências observadas na escala Exigências de Trabalho dos Professores, na dimensão constrangimentos do trabalho (n = 132)

Item	1	2	3	4	5	M	DP
i9 (Poder gerir livremente o horário não letivo.)	26	21	39	32	14	2,90	1,271
i11 (Poder alternar momentos de sobrecarga de trabalho com outros menos intensos.)	18	32	49	25	8	2,80	1,089
i19 (Ter controlo sobre o que acontece no seu trabalho.)	10	25	33	43	21	3,30	1,172

Legenda: 1 (Quase Nunca); 2 (Poucas Vezes); 3 (Algumas vezes); 4 (Muitas Vezes); 5 (Quase Sempre); M (Média); DP (Desvio-Padrão)

Na tabela 18 é apresentado um conjunto de valores de estatística descritiva das dimensões da escala Exigências de Trabalho dos Professores. Na dimensão exigências do trabalho registou-se um valor mínimo de 1 ponto e um máximo de 5, sendo a média de 3,47 e o Desvio-Padrão (DP) de 0,90. Comparativamente aos valores referidos nos estudos de Chambel e Ernesto (2013), a média desta dimensão para o presente estudo foi ligeiramente inferior. Na dimensão Exigências dos Alunos, observamos um valor mínimo de 1,20, um máximo de 5, para uma média de 3,80 e um DP de 1,04. No caso desta dimensão o valor registado foi superior ao valor teórico. No que respeita aos constrangimentos do trabalho, registou-se um valor mínimo de 1, um máximo de 5, uma média de 3 e um DP de 0,95. Nesta última dimensão verificamos um ligeiro decréscimo relativamente à média observada nos valores teóricos.

Tabela 18: Estatística Descritiva das dimensões da escala Exigências de Trabalho dos Professores (n = 132)

		Valores Teóricos	Valores Observados			
		Média	Min	Máx	Média	DP
Exigências do Trabalho		3,63	1	5	3,47	0,90
Exigências dos Alunos		3,19	1,20	5	3,80	1,04
Constrangimentos do Trabalho	do	3,04	1	5	3	0,95

3.2 Análise inferencial de dados

3.2.1 Análise da normalidade das variáveis

Tabela 19: Análise da normalidade das variáveis

	Min	Máx	Kolmogorov-Smirnov		Skewness	Kurtosis
			Z	Sig		
Exaustão Emocional	0,44	5,89	0,112	<0,001	-0,873	-2,945
Despersonalização	0	5,40	0,167	<0,001	5,673	1,119
Realização Profissional	0,75	6,00	0,139	<0,001	-4,000	-0,133
Engagement	0,75	6,00	0,138	<0,001	-3,033	-2,320
Exigências do Trabalho	1,00	5,00	0,169	<0,001	-3,825	0,652
Exigências dos Alunos	1,00	4,80	0,156	<0,001	4,417	-0,074
Constrangimentos	1,00	5,00	0,098	0,004	0,370	-1,406

Segundo Maroco (2014), o teste de Kolmogorov- Smirnov utiliza-se para aferir se a distribuição amostral é normal. Neste teste, a hipótese nula (H_0) é “A distribuição da variável é aproximadamente normal”. Como se pode observar na tabela 19, nenhuma das variáveis segue uma distribuição normal ($p \leq 0,05$).

Nestes casos, utilizam-se os coeficientes de assimetria ou Skewness (Sk) e de achatamento ou Kurtosis (Ku) para verificar qual a forma das distribuições das variáveis. Schumacker e Lomax (2004) consideram que os valores de Sk e Ku são aceitáveis se se encontrarem num intervalo entre -2 e 2, enquanto que Kline (2011) considera que os valores de Sk menores de 3 e os de Ku menores de 10 são aceitáveis. De acordo com os valores de Sk e Ku apresentados na tabela 19 e uma vez que o intervalo entre -2 e 2 é o mais utilizado neste tipo de teste, concluímos que nenhuma das variáveis que segue uma distribuição aproximadamente normal.

3.2.2 Correlações de Spearman (r_s) entre as várias dimensões das escalas em estudo

Com o objetivo de respondermos às hipóteses definidas anteriormente procedemos ao cálculo dos valores do coeficiente de correlação de Spearman (r_s) que apresentamos na tabela 20. Recorremos a este teste porque as variáveis em estudo não seguem uma distribuição amostral normal.

No presente estudo, as correlações obtidas são estatisticamente significativas a 5%, exceto no caso das correlações entre despersonalização e exigências dos alunos e entre despersonalização e constrangimentos ($p > 0,05$). Partindo da análise da tabela 20, observamos que a maior

correlação se verifica entre as variáveis exigências dos alunos e constrangimentos, sendo esta uma relação positiva ($r_s=0,939$, $p<0,01$), e a menor correlação ocorre entre as variáveis *engagement* e exigências dos alunos, sendo esta uma correlação negativa com $r_s=-0,839$; $p<0,01$.

Tabela 20: Correlações de *Spearman* entre as várias dimensões das escalas em estudo (n = 132)

Dimensões	Média	DP	1	2	3	4	5	6	7
1 - Exaustão Emocional	3,19	1,56							
2 – Despersonalização	1,40	1,46	0,611**						
3 – Realização Profissional	4,09	1,27	-0,530**	-0,524**					
4 – Exigências dos Alunos	2,20	1,03	0,462**	0,514**	-0,735**				
5 – Exigências do Trabalho	3,47	0,90	0,631**	0,382**	-0,280**	0,189*			
6 – Constrangimentos	3,00	0,95	0,467**	0,286**	-0,554**	0,526**	0,392**		
7 – Engagement	4,07	1,50	-0,569**	-0,544**	0,833**	-0,786**	-0,348**	-0,558**	

** . $p<0,01$. * $p<0,05$

H1. Quanto maior o nível de exigências da função (exigências dos alunos, exigências do trabalho e constrangimentos), maior é o nível de *burnout* (exaustão, despersonalização e realização profissional).

Para analisar esta hipótese recorreremos ao teste do coeficiente de correlação de *Spearman*.

De acordo com a tabela 20, existe uma correlação positiva moderada entre as exigências dos alunos e a exaustão emocional ($r_s=0,462$; $p<0,01$) e também com a despersonalização ($r_s=0,514$; $p<0,01$). Por outro lado, verifica-se uma correlação negativa alta entre a variável em questão e a realização profissional ($r_s=-0,735$; $p<0,01$).

No que respeita às exigências do trabalho, a variável encontra-se positivamente correlacionada com a exaustão emocional ($r_s=0,631$; $p<0,01$), sendo esta uma correlação moderada; e com a despersonalização ($r_s=0,382$; $p<0,01$), constituindo esta uma correlação baixa; e está correlacionada de forma negativa com a realização profissional ($r_s=-0,280$; $p<0,01$), sendo esta uma correlação baixa.

Os constrangimentos do trabalho encontram-se positivamente correlacionados com a exaustão emocional ($r_s=0,467$; $p<0,01$), sendo esta uma correlação moderada; e com a despersonalização ($r_s=0,286$; $p<0,01$), sendo esta uma correlação baixa. A mesma variável correlaciona-se negativamente com a realização profissional ($r_s = -0,554$; $p<0,01$), tratando-se de uma correlação moderada.

H2. Quanto maior o nível de exigências da função (exigências dos alunos, exigências do trabalho e constrangimentos), menor será o nível de *engagement*.

Para analisar esta hipótese recorreremos ao teste do coeficiente de correlação de *Spearman*.

Partindo da análise da tabela 20, observamos que existe uma correlação negativa alta entre as exigências dos alunos e o *engagement* ($r_s = -0,786$; $p < 0,01$).

No que refere às exigências do trabalho, verificamos que existe uma correlação negativa baixa com o *engagement* ($r_s = -0,348$; $p < 0,01$).

Por último, quanto aos constrangimentos do trabalho, observamos a existência de uma correlação negativa moderada com o *engagement* ($r_s = -0,558$; $p < 0,01$).

H3. Quanto maior o nível de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional), menor será o nível de *engagement*.

Para avaliar a terceira hipótese, recorreremos ao teste do coeficiente de correlação de Pearson.

Através da análise da tabela 20, concluímos que existe uma correlação negativa moderada entre a exaustão emocional e o *engagement* ($r_s = -0,569$; $p < 0,01$); uma correlação negativa moderada entre a despersonalização e o *engagement* ($r_s = -0,544$; $p < 0,01$); e uma correlação positiva alta entre a realização profissional e o *engagement* ($r_s = 0,833$; $p < 0,01$).

H4: O *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) varia de acordo com as variáveis sociodemográficas.

H4.1 Os professores mais velhos experienciam um menor nível de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) do que os professores mais novos².

Esta hipótese foi avaliada com o teste t de Student para amostras independentes, depois de verificados os pressupostos. A tabela 21 apresenta as estatísticas dos grupos, mais concretamente, a média e o desvio-padrão das idades dos professores mais jovens e dos professores mais velhos em relação ao *burnout*.

² Segundo Nelson (2004) ,é possível dividir a idade em dois grupos distintos de acordo com a média de idades da amostra. Assim, consideremos como professores mais jovens aqueles cujas idades eram iguais ou inferiores a 44 anos e como professores mais velhos aqueles cujas idades eram superiores a 44 anos.

Tabela 21: Estatísticas dos grupos por professores mais jovens (≤ 44 anos) e mais velhos (> 44 anos) (n = 132)

	Idade	n	M	DP	p
Exaustão Emocional	≥ 44	62	3,572	1,496	,008**
	< 44	69	2,850	1,544	
Despersonalização	≥ 44	62	1,603	1,697	,151
	< 44	70	1,229	1,205	
Realização Profissional	≥ 44	62	4,034	1,378	,603
	< 44	69	4,150	1,170	

**p<0,05

De acordo com a tabela 22, através do teste de Levene, verifica-se que a dimensão exaustão emocional assume igualdade de variâncias, $p=0,739 > 0,05$. O teste t revela que existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que, quanto à exaustão emocional, os resultados dos professores mais velhos ($M=3,572$; $DP=1,496$) diferem significativamente do resultado dos professores mais jovens ($M=2,850$; $DP=1,544$), $t(129)= 2,71$, $p \leq 0,05$.

Relativamente à dimensão despersonalização, verifica-se que a mesma não assume igualdade de variâncias, $p=0,002 \leq 0,05$. O teste t indica que não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que, quanto à dimensão despersonalização, os resultados dos professores mais velhos ($M=1,603$; $DP=1,697$) diferem significativamente dos resultados dos professores mais jovens ($M=1,229$; $DP=1,205$), $t(108,504)= 1,445$, $p > 0,05$.

Em relação à dimensão realização profissional, verifica-se que a mesma assume igualdade de variâncias, $p=0,081 > 0,05$. O teste t revela que não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que, quanto à dimensão realização profissional, os resultados dos professores mais velhos ($M=4,034$; $DP=1,378$) diferem significativamente do resultados dos professores mais jovens ($M=4,150$; $DP=1,170$), $t(129)= -0,521$, $p > 0,05$.

Desta forma, rejeita-se H4.1, os professores mais velhos experienciam um menor nível de burnout (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) do que os professores mais novos, uma vez que foram encontradas evidências estatísticas suficientes para afirmar que os resultados dos professores mais velhos diferem significativamente dos professores mais jovens apenas na dimensão exaustão emocional.

Tabela 22: Comparação do burnout entre os professores mais jovens (≤ 44 anos) e mais velhos (> 44 anos) (n = 132)

	Teste de Levene para igualdade de variâncias		Teste t para igualdades das médias		
	F	Sig.	T	Df	Sig (2-tailed)
Exaustão Emocional	0,111	0,739	2,71	129	0,008**
			2,714	128,25	0,008**
Despersonalização	9,688	0,002	1,475	130	0,143
			1,445	108,504	0,151
Realização Profissional	3,096	0,081	-0,521***	129	0,603
			-0,517***	120,344	0,606

***p<0,001 **p<0,05 *p<0,1

H4.2 Professores casados experienciam menores níveis de burnout (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) do que os não casados.

Esta hipótese foi avaliada com o teste t de Student para amostras independentes. A tabela 23 apresenta as estatísticas dos grupos, mais concretamente, a média e o desvio-padrão dos professores casados e não casados (divorciados, solteiros, em união de facto ou viúvos) em relação ao *burnout*.

Tabela 23: Estatísticas dos grupos por professores casados e não casados (divorciados, solteiros, união de facto, viúvos) (n = 132)

	Grupos	n	M	DP	p
Exaustão Emocional	Casados	65	3,236	1,539	,749
	Não Casados	66	3,148	1,587	
Despersonalização	Casados	66	1,239	1,449	,196
	Não Casados	66	1,569	1,470	
Realização Profissional	Casados	65	4,181	1,322	,447
	Não Casados	66	4,011	1,219	

De acordo com a tabela 24, através do teste de Levene, verifica-se que a dimensão exaustão emocional assume igualdade de variâncias, $p=0,670 > 0,05$. O teste t revela que não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que, quanto à exaustão emocional, os resultados

dos professores casados ($M=3,236$; $DP=1,539$) diferem significativamente do resultado dos professores não casados ($M=3,148$; $DP=1,587$), $t(129) = 0,321$, $p > 0,05$.

Relativamente à dimensão despersonalização, verifica-se que a mesma assume igualdade de variâncias, $p = 0,759 > 0,05$. O teste t indica que não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que, quanto à dimensão despersonalização, os resultados dos professores casados ($M=1,239$; $DP=1,449$) diferem significativamente dos resultados dos professores não casados ($M=1,569$; $DP=1,470$), $t(130) = -1,3$, $p > 0,05$.

Em relação à dimensão realização profissional, verifica-se que a mesma assume igualdade de variâncias, $p=0,8 > 0,05$. O teste t revela que não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que, quanto à dimensão realização profissional, os resultados dos professores casados ($M=4,181$; $DP=1,322$) diferem significativamente dos resultados dos professores não casados ($M=4,011$; $DP=1,219$), $t(129) = 0,763$, $p > 0,05$.

Desta forma, rejeita-se H4.2, ou seja, não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que os professores casados experienciam menores níveis de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) do que os não casados.

Tabela 24: Comparação do burnout entre os professores casados e não casados (divorciados, solteiros, união de facto, viúvos) (n = 132)

	Teste de Levene para igualdade de variâncias		Teste t para igualdades das médias		
	F	Sig.	t	Df	Sig (2-tailed)
Exaustão Emocional	0,182	0,670	0,321	129	0,749
			0,321	128,97	0,749
Despersonalização	0,095	0,759	-1,300	130	0,196
			-1,300	129,972	0,196
Realização Profissional	0,064	0,800	0,763	129	0,447
			0,762	127,816	0,447

H4.3 Quanto menor o tempo de trabalho na instituição, maior o nível de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) do professor.

Esta hipótese foi avaliada através do teste de *Kruskal-Wallis*, de forma a verificar a existência de diferenças significativas entre os grupos. Pode-se verificar pelas médias dos grupos, tabela 25, que a classificação obtida pelo grupo “Mais de 10 anos” foi a mais alta (74,40), enquanto que o grupo “Até 5 anos” obteve a classificação média mais baixa (39,58), para a dimensão exaustão emocional.

Tabela 25: Médias dos grupos entre o tempo de trabalho na instituição e a exaustão emocional (n = 132)

	Tempo de Trabalho na Instituição	n	Classificação média
	Até 5 anos	19	39,58
Exaustão Emocional	Mais de 5 anos e menos de 10 anos	29	59,26
	Mais de 10 anos	83	74,40

Através da análise estatística do teste, pode-se verificar que existem diferenças estatísticas significativas entre os grupos $\chi^2(2)=14,198; p=0,001$. Desta forma, conclui-se que, para um nível de significância de 0,05, existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que quanto maior o tempo de trabalho na instituição, maior o nível de exaustão emocional.

Através da análise da tabela 26, pode-se verificar pelas médias dos grupos que a classificação obtida pelo grupo “Mais de 10 anos” foi a mais alta (70,66), enquanto que o grupo “Até 5 anos” obteve a classificação média mais baixa (50,75), para a dimensão despersonalização.

Tabela 26: Médias dos grupos entre o tempo de trabalho na instituição e a despersonalização (n = 132)

	Tempo de Trabalho na Instituição	n	Classificação média
	Até 5 anos	20	50,75
Despersonalização	Mais de 5 anos e menos de 10 anos	29	65,47
	Mais de 10 anos	83	70,66

Através da análise estatística do teste pode-se observar que não existe uma diferença estatística significativa entre os grupos $\chi^2(2)=4,430; p=0,109$. Desta forma, conclui-se que, para um nível de significância de 0,05, não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que quanto menor o tempo de trabalho na instituição, maior o nível de despersonalização.

Através da análise da tabela 27, pode-se verificar pelas médias dos grupos que a classificação obtida pelo grupo “Até 5 anos” foi a mais alta (75,45), enquanto que o grupo “Mais de 10 anos” obteve a classificação média mais baixa (61,87), para a dimensão realização profissional.

Tabela 27: Médias dos grupos entre o tempo de trabalho na instituição e a realização profissional (n = 132)

	Tempo de Trabalho na Instituição	n	Classificação média
Realização Profissional	Até 5 anos	19	75,45
	Mais de 5 anos e menos de 10 anos	29	71,62
	Mais de 10 anos	83	61,87

Através da análise estatística do teste, pode-se observar que não existe uma diferença estatística significativa entre os grupos $\chi^2(2)=2,80; p=0,247$. Desta forma, conclui-se que, para um nível de significância de 0,05, não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que quanto menor o tempo de trabalho na instituição, maior o nível de realização profissional.

Com base nos resultados apresentados para as três dimensões de burnout, rejeita-se H4.3, uma vez que não há evidências estatísticas suficientes para afirmar que quanto menor o tempo de trabalho na instituição, maior o nível de burnout (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) do professor.

H4.4 Quanto maior o nível de escolaridade, maior o nível de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) do professor.

Esta hipótese foi avaliada com o teste t de Student para amostras independentes. A tabela 28 apresenta as estatísticas dos grupos, mais concretamente, a média e o desvio-padrão dos professores com um nível de escolaridade inferior (licenciatura ou bacharelato) e dos professores com um nível de escolaridade superior (mestrado e doutoramento) em relação ao *burnout*.

Tabela 28: Estatísticas dos grupos por professores com nível de escolaridade inferior e nível de escolaridade superior e o burnout (n = 132)

	Grupos	n	M	DP	p
Exaustão Emocional	Nível inferior (bacharelato e licenciatura)	97	3,34	1,50	0,069
	Nível superior (mestrado e doutoramento)	34	2,77	1,66	
Despersonalização	Nível inferior (bacharelato e licenciatura)	98	1,46	1,52	0,502
	Nível superior (mestrado e doutoramento)	34	1,26	1,29	
Realização Profissional	Nível inferior (bacharelato e licenciatura)	98	4,03	1,31	0,316
	Nível superior (mestrado e doutoramento)	33	4,29	1,15	

De acordo com a tabela 29, através do teste de Levene, verifica-se que a dimensão exaustão emocional assume igualdade de variâncias, $p = 0,455 > 0,05$. O teste t revela que não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que, quanto à exaustão emocional, os resultados dos professores com nível de ensino inferior ($M=3,34$; $DP=1,50$) diferem significativamente do resultado dos professores com nível de ensino superior ($M=2,77$; $DP=1,66$), $t(129)=1,83$, $p > 0,05$.

Relativamente à dimensão despersonalização, verifica-se que a mesma assume igualdade de variâncias, $p=0,285 > 0,05$. O teste t indica que não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que, quanto à dimensão despersonalização, os resultados dos professores com nível de ensino inferior ($M=1,46$; $DP=1,52$) diferem significativamente dos resultados dos professores com nível de ensino superior ($M=1,26$; $DP=1,29$), $t(130)=0,672$, $p > 0,05$.

Em relação à dimensão realização profissional, verifica-se que a mesma assume igualdade de variâncias, $p=0,426 > 0,05$. O teste t revela que não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que, quanto à dimensão realização profissional, os resultados dos professores com nível de ensino inferior ($M=4,03$; $DP=1,31$) diferem significativamente do resultados dos professores com nível de ensino superior ($M=4,29$; $DP=1,15$), $t(129)=-1,01$, $p > 0,05$.

Desta forma, rejeita-se H4.4, ou seja, não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que quanto maior o nível de escolaridade, maior o nível de burnout (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) dos professores.

Tabela 29: Comparação do burnout entre os professores com nível de escolaridade inferior e nível de escolaridade superior (n = 132)

	Teste de Levene para igualdade de variâncias		Teste t para igualdades das médias		
	F	Sig.	T	Df	Sig (2-tailed)
Exaustão Emocional	0,562	0,455	1,83	129	0,069
			1,75	53,33	0,086
Despersonalização	1,15	0,285	0,672	130	0,502
			0,728	67,16	0,469
Realização Profissional	0,638	0,426	-1,01	129	0,316
			-1,07	61,86	0,288

H5: Existem diferenças significativas entre o nível de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) dos professores do ensino privado e dos professores do ensino público.

Esta hipótese foi avaliada com o teste t de Student para amostras independentes. A tabela 30 apresenta as estatísticas dos grupos, mais concretamente, a média e o desvio-padrão dos professores do ensino público e dos professores do ensino privado em relação ao *burnout*.

Tabela 30: Estatísticas dos grupos por professores do ensino público e professores do ensino privado (n = 132)

	Grupos	n	M	DP	p
Exaustão Emocional	Ensino Público	86	3,052	1,643	0,156
	Ensino Privado	45	3,459	1,390	
Despersonalização	Ensino Público	87	1,264	1,454	0,126
	Ensino Privado	45	1,676	1,676	
Realização Profissional	Ensino Público	86	4,190	1,255	0,238
	Ensino Privado	45	3,914	1,290	

De acordo com a tabela 31, através do teste de Levene, verifica-se que a dimensão exaustão emocional assume igualdade de variâncias, $p=0,078 > 0,05$. O teste t revela que não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que, quanto à exaustão emocional, os resultados

dos professores do ensino público (M=3,052; DP=1,643) diferem significativamente do resultado dos professores do ensino privado (M=3,459; DP=1,390), $t(129)=-1,427$, $p> 0,05$.

Relativamente à dimensão despersonalização, verifica-se que a mesma assume igualdade de variâncias, $p=0,996 > 0,05$. O teste t indica que não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que, quanto à dimensão despersonalização, os resultados dos professores do ensino público (M=1,264; DP=1,454) diferem significativamente dos resultados dos professores do ensino privado (M=1,676; DP=1,676), $t(130)=-1,538$, $p> 0,05$.

Em relação à dimensão realização profissional, verifica-se que a mesma assume igualdade de variâncias, $p=0,577 > 0,05$. O teste t revela que não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que, quanto à dimensão realização profissional, os resultados dos professores do ensino público (M=4,190; DP=1,255) diferem significativamente dos resultados dos professores do ensino privado (M=3,914; DP=1,290), $t(129)=1,186$, $p> 0,05$.

Desta forma, rejeita-se H5, ou seja, não existem diferenças significativas entre o nível de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) dos professores do ensino privado e dos professores do ensino público.

Tabela 31: Comparação do burnout entre os professores do ensino público e professores do ensino privado (n = 132)

	Teste de Levene para igualdade de variâncias		Teste t para igualdades das médias		
	F	Sig.	t	Df	Sig (2-tailed)
Exaustão Emocional	3,152	0,078	-1,427	129	0,156
			-1,500	102,556	0,137
Despersonalização	0,000	0,996	-1,538	130	0,126
			-1,536	88,804	0,128
Realização Profissional	0,312	0,577	1,186	129	0,238
			1,176	87,268	0,243

H6: Existem diferenças significativas entre o nível de *engagement* dos professores do ensino privado e dos professores do ensino público.

Esta hipótese foi avaliada com o teste t de Student para amostras independentes. A tabela 32 apresenta as estatísticas dos grupos, mais concretamente, a média e o desvio-padrão dos professores do ensino público e dos professores do ensino privado em relação ao *engagement*.

Tabela 32: Estatísticas dos grupos por professores do ensino público e professores do ensino privado (n = 132)

	Grupos	n	M	DP	p
<i>Engagement</i>	Ensino Público	87	4,280	1,427	0,025
	Ensino Privado	45	3,665	1,561	

De acordo com a tabela 33, através do teste de Levene, verifica-se que o *engagement* assume igualdade de variâncias, $p=0,089 > 0,05$. O teste t revela que existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que, quanto ao *engagement*, os resultados dos professores do ensino público (M=4,280; DP=1,427) diferem significativamente do resultado dos professores do ensino privado (M=3,665; DP=1,561), $t(130)=2,272$, $p \leq 0,05$.

Desta forma, confirma-se H6, existem diferenças significativas entre o nível de *engagement* dos professores do ensino privado e dos professores do ensino público.

Tabela 33: Comparação do *engagement* entre os professores do ensino público e professores do ensino privado (n = 132)

	Teste de Levene para igualdade de variâncias		Teste t para igualdades das médias		
	F	Sig.	t	Df	Sig (2-tailed)
<i>Engagement</i>	2,930	0,089	2,272	130	0,025
			2,208	82,363	0,030

CAPÍTULO IV – Análise e discussão dos resultados

O objetivo primordial desta investigação foi perceber a importância das características/exigências do trabalho para o bem-estar dos professores e a sua relação com o *burnout* e o *engagement*. Para o alcançarmos, delineamos um conjunto de objetivos específicos e de hipóteses orientadoras que apresentamos na tabela 34 com o intuito de organizar a nossa discussão de resultados.

Tabela 34: Hipóteses e objetivos do estudo de acordo com os testes estatísticos utilizados

	Estatísticas Descritivas	Estatísticas Correlacionais	Estatísticas Inferenciais
- Avaliar a percepção do nível de exigências específicas da profissão docente	---		
- Relacionar o nível de exigências da função e o <i>burnout</i>		H1	
- Relacionar o nível de exigências da função e o <i>engagement</i>		H2	
- Perceber qual a relação entre o <i>burnout</i> e o <i>engagement</i>		H3	
- Relacionar o <i>burnout</i> com as variáveis sociodemográficas			H4
- Avaliar a existência de diferenças relativamente aos níveis de <i>burnout</i> e <i>engagement</i> nos professores do ensino público e do ensino privado			H5 + H6

Assim, considerando o **primeiro objetivo**, *avaliar a percepção do nível de exigências específicas da profissão docente*, analisamos as estatísticas descritivas obtidas para a escala Exigências de Trabalho dos Professores, nomeadamente as frequências observadas.

No que respeita à dimensão exigências dos alunos, a média de respostas concentrou-se na opção “Algumas vezes”, no que respeita à possibilidade de adaptar os programas às características dos alunos e contribuir para um maior envolvimento e bem-estar dos alunos na escola. Tal situação pode dever-se ao facto de o número médio de alunos por turma ter aumentado nos últimos anos em Portugal, o que implica que o professor do 1º ciclo do Ensino Básico tenha de dividir a sua atenção por mais crianças. Existem também turmas que integram crianças com necessidades educativas especiais e, nestes casos, a disponibilidade do professor tem de ser superior. Se a turma tiver um número elevado de alunos (e.g. 25 alunos), o trabalho do professor torna-se mais exigente.

Relativamente à dimensão exigências do trabalho, a maioria dos professores considera existir um nível médio de exigências no que respeita à sua profissão. A resposta com maior frequência nos diferentes itens foi “Algumas vezes”, o que indica que os professores não percecionam as exigências do seu trabalho como demasiado elevadas. A única premissa que obteve uma média superior ($M=4,19$) foi a que faz referência às horas de trabalho. Com efeito, 53,8% dos professores inquiridos revela que trabalha muitas horas letivas e não letivas quase todos os dias.

No que concerne à subescala constrangimentos do trabalho, os itens apresentam médias mais baixas comparativamente com as observadas nas outras dimensões. O item 9 - *Poder gerir livremente o horário não letivo* - apresenta uma média inferior a 3 pontos, o que indica que a maioria dos docentes considera não ter liberdade para gerir o seu horário não letivo. Este resultado pode estar relacionado com o facto de alguns professores exercerem outros cargos na sua instituição para além da docência (e.g. diretor de turma, cargos administrativos e de gestão dos órgãos executivos; lecionar atividades de enriquecimento curricular).

Os resultados encontrados no presente estudo para as exigências de trabalho dos professores vão de encontro aos observados pelas autoras Chambel e Ernesto (2013), que realizaram um estudo longitudinal com base numa amostra de 175 professores portugueses. As autoras encontraram no seu estudo um nível de perceção de exigências de trabalho dos professores muito semelhante ao que obtivemos com a nossa amostra.

O nível de perceção das exigências dos professores presente neste estudo vai também de encontro ao Modelo Geral Explicativo do Burnout proposto por Maslach, Jackson e Leiter (1996). Os autores relacionam o desenvolvimento da síndrome com um aumento dos níveis de exigências do trabalho aos quais se alia a uma diminuição de recursos, o que conduz ao aparecimento das três dimensões do *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional). Assim, este modelo permite justificar o facto de não existirem elevados níveis de *burnout* na presente amostra, uma vez que a perceção dos professores inquiridos é a de que o seu trabalho não apresenta níveis demasiado elevados de exigências.

O **segundo objetivo**, *relacionar o nível de exigências da função e o burnout*, foi avaliado com base na estatística correlacional assente no coeficiente de correlação de *Spearman*. Os resultados apontam para o facto de níveis de exigência mais elevados (exigências do trabalho, exigências dos alunos e constrangimentos do trabalho) se encontrarem relacionados com níveis de exaustão e despersonalização também mais elevados e níveis de realização profissional mais baixos.

Este resultado é também corroborado pela literatura e pode ser justificado pela natureza da relação entre as exigências do trabalho e a síndrome de *burnout*, acima enunciada. Assim, como foi anteriormente mencionado, Maslach *et al* (1996) afirmam que o *burnout* é despoletado quando os colaboradores admitem que o nível de exigências do seu trabalho não é acompanhado pelo nível de recursos necessários para fazer face a essas exigências. Perante esta situação, o colaborador passa a sentir um esgotamento dos seus recursos emocionais e a sentimentos de tensão e fadiga crónica resultantes de uma sobrecarrega constante de trabalho (exaustão); passa

a adotar uma atitude de distância, indiferença e negatividade perante o trabalho (despersonalização); e, por último sente falta de realização profissional que se caracteriza pela redução do sentimento de competência profissional (Roque & Soares, 2012).

Assim, os resultados obtidos através do coeficiente de correlação de *Spearman* corroboram parcialmente a H1, uma vez que no caso da realização profissional se verificou existir uma correlação negativa face às exigências do trabalho, ou seja, quanto maior o nível de exigências dos professores, menor é o nível de sentimento de ineficácia profissional. Tal facto pode dever-se à natureza dos itens que compõem esta dimensão (e.g. “i4 Posso compreender facilmente como os meus alunos se sentem em relação às coisas”; “i17 Sou capaz de criar facilmente uma atmosfera descontraída com os meus alunos”; “i18 Sinto-me cheia(o) de alegria depois de trabalhar de perto com os meus alunos”), à idade dos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico (crianças dos 5 aos 10 anos) e à ligação que os professores estabelecem com os seus alunos uma vez que lecionam todas as disciplinas deste nível (Português, Matemática e Mundo Atual, exceto as aulas de Educação Física), acompanhando a turma desde o início até ao fim do dia durante todo o ano letivo (Setembro a Junho). É igualmente comum que o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico acompanhe as suas turmas desde o 1º ao 4º ano, pelo que é natural que se estabeleça uma ligação mais forte e positiva entre o docente e os alunos do que a que se verifica no Ensino Secundário, em que cada professor leciona uma disciplina a uma multiplicidade de turmas de vários anos e, consequentemente, lida com alunos diferentes todos os dias.

O **terceiro objetivo**, *relacionar o nível de exigências da função e o engagement*, foi avaliado com base no coeficiente de correlação de *Spearman*. Os resultados apontam para o facto de níveis de exigência mais elevados (exigências do trabalho, exigências dos alunos e constrangimentos do trabalho) se encontrarem relacionados com níveis de *engagement* mais baixos. Assim, os resultados obtidos através do coeficiente de correlação de *Spearman* corroboram a H2.

Este resultado é igualmente suportado pela teoria de Maslach e colaboradores (2001) de que o *burnout* (estado psicológico negativo) foi complementado e ampliado pela sua antítese positiva, o *engagement*. Com efeito, os resultados verificados no segundo objetivo encontram-se em concordância com os que observamos no terceiro, uma vez que anteriormente comprovamos que quanto maior o nível de exigências da função, maior é o nível de *burnout* experienciado pelo professor e, com base no terceiro objetivo, concluímos que quanto menor o nível de exigências da função, maior é o nível de *engagement* do docente.

Shaufeli e seus colaboradores (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, & Grau, 2000; Schaufeli & Bakker, 2004) defenderam que o nível de *engagement* se encontra relacionado com a disponibilidade dos recursos laborais para face às exigências da profissão e é um fator que potencia um maior compromisso organizacional e um menor abandono da profissão. Assim, tendo em conta a presente amostra, também observamos que, se o nível de exigências diminuir, o nível de *engagement* do professor varia de forma inversa, ou seja, aumenta.

O **quarto objetivo**, perceber qual a relação entre o *burnout* e o *engagement*, foi obtido igualmente através das estatísticas correlacionais, nomeadamente o coeficiente de correlação de *Spearman*. Os resultados obtidos apontam para a existência de correlações negativas entre as dimensões de *burnout* exaustão emocional e despersonalização e o *engagement* e para uma correlação positiva alta entre a realização profissional e o *engagement*. Desta forma, corroboramos parcialmente H3, uma vez que se verificou que quanto maiores os níveis de *burnout* (dimensões exaustão emocional e despersonalização) menores são os níveis de *engagement* do professor.

Uma possível explicação para o facto de a realização profissional (ou perda de eficácia profissional) não se correlacionar negativamente com o *engagement* foi acima enunciada e prende-se com a natureza da relação do professor do 1º ciclo do Ensino Básico com os seus alunos (crianças dos 5 aos 10 anos de idade).

Quanto às dimensões de exaustão emocional e despersonalização, os resultados são corroborados pela teoria, nomeadamente a adotada por *Shaufeli e Bakker (2004)* que rejeitam a ideia de que os fenómenos em causa são extremidades opostas de um mesmo contínuo e percecionam o *engagement* em oposição ao *burnout*, classificando ambos os fenómenos como independentes e negativamente relacionados. Outra perspetiva teórica que corrobora estes resultados é a dos autores *Maslach e Leiter (1997, 2008)* que defendem que a relação do colaborador com o seu trabalho se situa num contínuo entre a experiência negativa de *burnout* e a sua antítese positiva, o *engagement*. Os autores indicam três dimensões interrelacionadas neste contínuo: exaustão-energia, despersonalização-envolvimento e ineficácia-eficácia. Seguindo esta linha de pensamento, os autores defendem que o pólo negativo inclui a exaustão, o cinismo e a perda de eficácia profissional (características típicas da síndrome de *burnout*) e o pólo positivo engloba a energia, o envolvimento e a eficácia (características do *engagement*). Assim, o vigor e a dedicação constituem-se como as dimensões do *engagement* que se encontram em pólos opostos às duas componentes de *burnout* de exaustão e despersonalização. Neste estudo, a escala do *engagement* foi aplicada para uma dimensão, mas a validade dos resultados mantém-se, como previsto na literatura (*Sonnentag, 2003*)

Outra perspetiva teórica que confirma os resultados acima referenciados é a de *Hakanen e colaboradores (2006)* que, através de um estudo realizado a uma amostra de 2038 professores finlandeses, concluíram que as exigências do trabalho docente preveem o surgimento de problemas de saúde relacionados com o *burnout*. Adicionalmente, *Hakanen e colaboradores* corroboraram as hipóteses de que os recursos do trabalho se encontram inversamente relacionados com o *burnout* e que o *burnout*, por sua vez, se encontra inversamente relacionado com o *engagement* e o envolvimento organizacional.

Os resultados obtidos sugerem ainda que a síndrome de *burnout* ainda não está instalada nesta amostra de professores inquiridos, uma vez que os resultados médios para as diferentes dimensões são de 3,29 para a exaustão emocional, 1,40 para dimensão despersonalização e 4,09

para a subescala realização profissional, numa escala de 0 a 6. Segundo os autores do MBI, Maslach e Leiter (1996), o *burnout* na presente amostra encontra-se classificado num grau moderado (resultados médios nas três subescalas).

A par com estes resultados, verificamos igualmente que a amostra inquirida revela um nível médio de *engagement*, apresentando uma média de 4,07 numa escala de 0 a 6.

Estes resultados são relevantes porque indicam que a amostra do presente estudo não se encontra totalmente insatisfeita com as suas condições de trabalho, uma vez que não apresenta indicadores de *burnout* elevados e manifesta um sentimento moderado de *engagement* com a sua função.

Tendo em consideração que os professores que vivenciam *engagement* no seu trabalho se encontram mais propensos para desempenhar e alcançar melhor os objetivos educacionais do que os seus colegas com sintomas de *burnout* (Carlotto, 2011; Rudow, 1999, como cit. in Hakanen *et al.*, 2006) e que os professores com maiores níveis de entusiasmo são, simultaneamente, mais eficazes na mobilização de interesse, de energia e de curiosidade nos seus alunos (Bakker, 2005; Patrick, Hisley, & Kempler, 2000, como cit. in Hakanen *et al.*, 2006), os resultados apresentados revestem-se de grande importância para esta profissão.

O **quinto objetivo**, relacionar o *burnout* com as variáveis sociodemográficas, foi analisado através da estatística inferencial, nomeadamente, através do teste t de Student para amostras independentes e do teste de *Kruskal-Wallis*.

No que diz respeito à relação da idade dos professores com o nível de *burnout*, verificamos que existem diferenças significativas entre os professores mais jovens e os professores mais velhos apenas na dimensão exaustão emocional. Estas diferenças apontam para a existência de um nível superior de exaustão nos professores mais velhos, comparativamente com o grupo de professores mais jovens.

Nas dimensões despersonalização e realização profissional, não se encontraram diferenças significativas entre estes dois grupos, o que nos leva a rejeitar H4.1 - Os professores mais velhos experienciam um menor nível de burnout (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) do que os professores mais novos.

Esta conclusão não se coaduna com a literatura, tendo em conta que existem estudos que indicam que os colaboradores mais velhos revelam um menor sentimento de *burnout* do que os colaboradores mais novos (Benevides Pereira, 2002; Gonçalves, 2014; Zabel & Zabel, 1982). Zabel & Zabel (1982), atribuem a este facto a justificação de que as pessoas mais velhas desenvolveram, ao longo da sua vida, expectativas profissionais mais realistas e estratégias de *coping* para lidar com a frustração no trabalho.

Como foi referido anteriormente, nas dimensões exaustão emocional e despersonalização, os professores mais velhos apresentaram níveis superiores de *burnout* comparativamente aos

professores mais jovens. Uma possível explicação para estes resultados foi apontada por Durán e colaboradores (2005), que afirmam que as mudanças no papel do docente e no seu reconhecimento social, a constante exigência de atualização de conteúdos e as exigências educacionais e curriculares são fatores que contribuem largamente para o desenvolvimento do *burnout* nos professores. Uma vez que os professores mais velhos experienciaram mais situações deste género ao longo da sua vida profissional, é natural que vivenciem níveis de *burnout* superiores quando comparados com os professores mais jovens, em termos de exaustão emocional e despersonalização.

Na dimensão realização profissional (ou falta de eficácia profissional), verificamos que a média dos professores mais jovens é superior à dos professores mais velhos. Uma possível explicação para este resultado é o facto de os professores mais jovens se encontrarem geralmente com um vínculo contratual provisório e de existirem entraves nesta profissão que dizem respeito à colocação dos professores nas escolas. Com efeito, uma grande parte dos professores não se encontra vinculada aos quadros do Ministério da Educação, pelo que todos os anos os docentes têm de concorrer para conseguir um lugar numa escola. Esta situação poderá constituir uma causa de *stress* para os professores mais jovens, o que faz com que o seu nível de ineficácia, que se encontra relacionado com sentimentos de falta de realização profissional, seja superior ao dos professores mais velhos.

Por outro lado, no que concerne ao estado civil dos professores, os resultados revelam que não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que os professores casados experienciam menores níveis de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) do que os não casados, pelo que rejeitamos H4.2.

Este resultado não é corroborado pela teoria uma vez que, segundo Gil-Monte e Peiró (1997), os indivíduos casados experienciam níveis menores de *burnout* do que os não casados sendo que o vínculo matrimonial não é o fator preponderante mas o apoio social familiar e a satisfação conjugal que complementam o apoio dos colegas de trabalho. Quando aplicamos a questão do apoio social familiar à realidade dos professores portugueses ocorre-nos a justificação de que uma parte dos professores colocados se encontra deslocada da sua área de residência. Nestes casos, os professores não dispõem do apoio das suas famílias por estarem fisicamente longe do seu local de residência.

No que respeita ao tempo de trabalho na instituição, os resultados obtidos através do teste de *Kruskal-Wallis* indicam que não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que quanto menor o tempo de trabalho na instituição, maior o nível de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) do professor, pelo que rejeitamos H4.3. De facto, no caso da dimensão exaustão emocional, existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que há diferenças entre os três grupos de professores analisados (Até 5 anos na instituição; Entre 5 e 10 anos; Mais de 10 anos), mas essas diferenças apontam para o facto de serem os professores mais velhos a experienciar o maior nível de exaustão emocional e não o contrário.

Na dimensão despersonalização verifica-se igualmente esta situação – os professores com mais tempo na instituição experienciam um nível de despersonalização maior do que aqueles que se encontram à menos tempo na mesma. Por outro lado, na dimensão realização profissional, os resultados apontam no sentido contrário, ou seja, são os professores que se encontram à menos tempo na instituição que revelam sentimentos de falta de eficácia profissional superiores.

Apenas esta última dimensão se encontra em consonância com a teoria, que afirma que os profissionais com menor tempo de trabalho experienciam mais sentimentos de *burnout*. As razões que sustentam esta constatação estão relacionadas com o facto de serem indivíduos menos experientes e com menos estratégias de *coping* para lidar com os stressores laborais (Gil-Monte e Peiró, 1997).

Uma possível explicação para o facto de na presente amostra os professores com menor tempo de trabalho experienciarem menores níveis de burnout nas dimensões de exaustão emocional e despersonalização prende-se com o regime de colocação dos professores que se encontra em vigor em Portugal. Existem inúmeros professores que são colocados nas escolas temporariamente (e.g. contratos com a duração de 1 ano letivo) e isso implica que os professores desenvolvam estratégias de adaptação aos diversos locais e alunos aos quais são alocados. Esta situação é mais propensa a acontecer com os professores que têm menor tempo na instituição do que com aqueles que já se encontram na mesma escola à mais de 10 anos.

Por último, relativamente ao nível de escolaridade, os resultados obtidos indicam que não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que quanto maior o nível de escolaridade, maior o nível de burnout (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) dos professores, pelo que rejeitamos H4.4. Este resultado pode ter sido influenciado pelo facto de a maioria dos professores inquiridos neste estudo pertencerem ao grupo de docentes com menor nível de escolaridade (bacharelato e licenciatura), que representa 74% da amostra.

O resultado que respeita ao nível de escolaridade não se encontra alinhado com a literatura, uma vez que a premissa que se encontra validada teoricamente é a de que os indivíduos com maior nível de escolaridade apresentam níveis de *burnout* superiores. Tal situação pode ser explicada pelo facto de que indivíduos com grau académico superior usualmente desempenham funções que exigem níveis de responsabilidade superiores e, conseqüentemente, desenvolvem expectativas mais elevadas quanto ao seu papel na organização. Desta forma, estes colaboradores são mais suscetíveis a situações de *stress* laboral e ao conseqüente desenvolvimento da síndrome do *burnout* (Benevides Pereira, 2002).

O **sexto e último objetivo**, *avaliar a existência de diferenças relativamente aos níveis de burnout e engagement nos professores do ensino público e do ensino privado*, foi analisado através do teste t de Student para amostras independentes. Os resultados apontam, por um lado, para o facto de não existirem diferenças significativas entre o nível de *burnout* (exaustão emocional, despersonalização e realização profissional) dos professores do ensino privado e dos professores do ensino público, pelo que se rejeita H5. Por outro lado, os resultados evidenciam a

existência de diferenças significativas entre o nível de *engagement* dos professores do ensino privado e dos professores do ensino público, pelo que se confirma H6.

No que respeita ao *burnout*, os professores do ensino privado apresentaram mais sentimentos de exaustão emocional e despersonalização do que os docentes do ensino público. No caso da perda de eficácia profissional, foram os professores do ensino público que apresentaram uma média maior.

Relativamente ao *engagement*, as diferenças existentes apontam para um maior nível de *engagement* nos professores do ensino público ($M=4,28$) comparativamente aos professores do ensino privado ($M=3,66$).

Estes dados ainda não tinham sido alvo de investigação à data da elaboração da presente dissertação pelo que não existe um comparativo em termos teóricos. Contudo, ressalvamos que estes resultados podem ter sido influenciados pelo facto de 66% dos professores inquiridos exercer as suas funções no ensino público, enquanto que apenas 34% representam o ensino privado.

Conclusões

A presente investigação permitiu perceber de que forma o *burnout*, o *engagement* e a perceção do nível de exigências do trabalho afetam a qualidade de vida profissional dos docentes do 1º ciclo do Ensino Básico da Região da Grande Lisboa. Foi igualmente possível estabelecer uma comparação entre os resultados obtidos junto de professores do ensino público e do ensino privado e perceber a relação entre o *burnout* e as variáveis sociodemográficas relevantes para a amostra.

Como principais resultados desta investigação destacamos o facto de a amostra apresentar um grau moderado de *burnout*, o que revela resultados inferiores comparativamente a outros estudos realizados em amostras portuguesas. Esta conclusão poderá estar relacionada com o facto de os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico trabalharem com alunos dos 5 aos 10 anos de idade e à natureza dos itens da escala utilizada para avaliar o *burnout*. Por exemplo, o item “5.Sinto que trato alguns alunos como se fossem objetos impessoais” tem um carácter bastante negativo, pelo que muitos dos docentes não se reviram nesta situação. Por outro lado, alguns dos professores que não responderam ao questionário poderiam estar ausentes temporariamente devido a uma possível situação de baixa médica motivada pela síndrome de *burnout*.

Outra conclusão a que chegamos foi o fato de o nível de *engagement* dos professores inquiridos se encontrar igualmente num nível médio. Estes resultados revelam que amostra estudada não se encontra totalmente insatisfeita com as suas condições de trabalho, uma vez que não apresenta indicadores de *burnout* elevados e manifesta um sentimento moderado de *engagement* com a sua função.

Concluimos igualmente que o fato de não existirem elevados níveis de *burnout* na presente amostra se encontra relacionado com a perceção dos professores de que o seu trabalho não apresenta níveis demasiado elevados de exigências.

A par com estes resultados, verificamos que existe uma correlação negativa entre *burnout* e *engagement*, como previsto na literatura, ou seja, níveis de exigência mais elevados conduzem a um elevado nível de *burnout* que, por sua vez, origina um nível de *engagement* mais baixo no professor.

Concluimos ainda que a relação entre o *burnout* e as características sociodemográficas observada no presente estudo não encontra eco na literatura em nenhum dos itens estudados. Esta assunção poderá advir do fato de a presente amostra se encontrar enviesada em relação ao sexo (69,7% sexo feminino), estado civil (50% dos professores são casados), tempo de trabalho (62,9% encontra-se à mais de 10 anos na instituição), habilitações literárias (68,9% da amostra tem uma licenciatura) e ao tipo de instituição de ensino (65,9% dos professores leciona no ensino privado).

Por último, chegamos à conclusão de que existem diferenças significativas entre o nível de *engagement* dos professores do Ensino Público e do Ensino Privado, sendo os Professores do Ensino Público os mais satisfeitos com o seu trabalho.

Quanto às limitações deste estudo, referimos como constrangimento o método de recolha dos questionários. De facto, a não obtenção de uma autorização formal por parte da DGE foi um impedimento para conseguirmos um número superior de respostas ao questionário.

A constituição da amostra, maioritariamente do sexo feminino (69,%), com mais de 10 anos de trabalho na Instituição (62,9%) e a desenvolver as suas funções no Ensino Público (65,9%), poderá ter influenciado os resultados obtidos.

Ainda, tendo em consideração que como resultado do processo de desenvolvimento do *burnout* se verifica-se no colaborador uma diminuição do seu compromisso perante a empresa, aumento do absentismo, aumento da rotatividade ou *turnover* e, por último, o surgimento de doença física e mental, consideramos que o questionário deveria contemplar questões relacionadas com possíveis baixas médicas anteriores e qual o motivo genérico de forma a averiguar se, no período anterior ao questionário, os participantes experienciaram *burnout*. É igualmente importante enunciar a possibilidade de existirem outros professores que, no período da recolha dos dados, se encontrassem sob baixa médica, nomeadamente por causa do *stress* prolongado.

Por último, o presente estudo não inquiriu os professores relativamente à sua perceção de recursos da função. A escala utilizada para verificar as características específicas da função docente apenas incluiu itens que se relacionavam com exigências do trabalho.

Desta forma, no que diz respeito a sugestões para investigações futuras, consideramos importante incluir questões relacionadas com os recursos de que os docentes dispõem para realizar o seu trabalho. Sugerimos igualmente que sejam contempladas amostras mais heterogéneas e com professores dos diferentes níveis de ensino, para ser possível estabelecer uma comparação entre estes. Por último, recorrer a técnicas qualitativas de recolha de dados (e.g. entrevistas estruturadas, sessões de grupo), de forma a conseguir perceber todas as questões importantes para o bem-estar dos professores.

Consideramos que foi desafiante e pertinente desenvolver estudos nesta área, uma vez que o bem-estar dos professores é fundamental para o desempenho da sua missão: proporcionar um ensino de qualidade aos seus alunos. O ensino constitui uma atividade cada vez mais exigente que coloca aos professores o grande desafio de equilibrar o seu bem-estar físico e psicológico com as exigências que lhe são feitas a nível social e institucional. Com efeito, o desempenho do professor é influenciado pelas relações que este estabelece com os alunos, a escola, a sociedade e a cultura, pelo que o ensino pode ser caracterizado pela satisfação e *engagement* que proporciona aos professores ou pela sua vertente negativa de sofrimento, de *stress* e do *burnout*.

Referências Bibliográficas

- Airila, A., Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B., Luukkonen, R., Punakallio, A., & Lusa, S. (2014). Are job and personal resources associated with work ability 10 years later? The mediating role of work engagement. *Work & Stress*, 28(1), 87–105. doi:10.1080/02678373.2013.872208
- Alzyoud, A. a. Y., Othman, S. Z., & Isa, M. F. M. (2014). Examining the Role of Job Resources on Work Engagement in the Academic Setting. *Asian Social Science*, 11(3). doi:10.5539/ass.v11n3p103
- Bakker, A. B., Demerouti, E., de Boer, E., & Schaufeli, W. B. (2003). Job demand and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 341–356. doi:10.1016/S0001-8791(02)00030-1
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. doi:10.1108/02683940710733115
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209–223. doi:10.1108/13620430810870476
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187–200. doi:10.1080/02678370802393649
- Bakker, A. B., & Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 189–206. doi:10.1348/096317909X402596
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2012). How do engaged employees stay engaged? *Ciencia & Trabajo*, 14, 15–21.
- Bakker, A., & Xanthopoulou, D. (2013). Creativity and charisma among female leaders: the role of resources and work engagement. *The International Journal of Human Resources*, 2760–2779. doi:10.1080/09585192.2012.751438
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Job Demands-Resources Theory. In Peter Y. Chen and Cary Cooper (Ed.), *Wellbeing: a complete reference guide* (Vol. III, pp. 37–64). Chichester UK: John Wiley and Sons, Ltd. doi:10.1002/9781118539415.wbwell019
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD–R Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389–411. doi:10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235
- Barona, E., & Castro, F. (1999). El Síndrome del Quemado en Organizaciones Educativas. In *Son saludables las organizaciones educativas?* (pp. 375–388). Universidad de Extremadura.
- Benevides Pereira, A. (2002). *Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. (C. do Psicólogo, Ed.) (1ª Edição.). São Paulo. Retrieved from https://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=EMnnJklADqIC&oi=fnd&pg=PA9&dq=benevides+pereira+2002+o+processo+de+adoecer+pelo+trabalho&ots=rcjEDYXZLf&sig=CUW3HrG7FgYTCrn7xNzyVnlwGsY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Benevides-pereira, A. (2012). Considerações sobre a síndrome de burnout e seu impacto no ensino. *Boletim de Psicologia*, LXII(137), 155–168.

- Bradley, H. B. (1969). Community-based treatment for young adult offenders. *Crime and Delinquency*, 15, 359–370.
- Breevaart, K., Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2014). Daily self-management and employee work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 31–38. doi:10.1016/j.jvb.2013.11.002
- Brill, P. L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family and Community Health*, 6(4), 12–24.
- Calvette, E., & Villa, A. (2000). Burnout y síntomas psicológicos: modelo de medida y relaciones estructurales. *Ansiedad Y Estrés*, 6, 117–130.
- Cardoso, R. M., Araújo, A., Ramos, R. C., Gonçalves, G., & M, R. (2002). *O stress nos professores portugueses - Estudo IPSS0 2000*. Porto: Porto Editora.
- Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia Em Estudo*, 7(1), 21–29. doi:10.1590/S1413-73722002000100005
- Carlotto, M. S. (2011). Síndrome de Burnout em Professores: Prevalência e Fatores Associados. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 27, 403–410. doi:10.1590/S0102-37722011000400003
- Chambel, M. J., & Ernesto, F. (2013). Job Demands in Portuguese Teachers: Lagged, Synchronous and Reversed Effects on Burnout. In *Occupational Health Psychology: From Burnout to Well-being* (pp. 67–02). Scientific & Academic Publishing.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Cooper, C. L., & Dewe, P. (2004). *Stress: A brief history*. (M. Blackwell, Ed.) *Blackwell Brief Histories of Psychology* (Vol. 9, p. 144). Malden. doi:10.1002/smi.1027
- Costa, M. A. (2010). *Há vida para lá do Trabalho – A relação entre a recuperação de recursos e o desempenho profissional*. Universidade de Cádiz.
- Cox, T., Kuk, G., & Leiter, M. (1993). Professional Burnout (pp. 177–193). Washington: Taylor & Francis.
- David, I. C., & Quintão, S. (2012). Burnout em Professores: A sua relação com a personalidade, estratégias de coping e satisfação com a vida. *Acta Médica Portuguesa*, 25(3), 145–155.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demerouti, E., Bakker, a B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *The Journal of Applied Psychology*. doi:10.1108/02683940710733115
- Demerouti, E., & Cropanzano, R. (2010). From thought to action Employee work engagement and job performance, *A hand-book of essential theory and research* (pp. 147–163). New York.
- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. M., & Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología Del Trabajo Y de Las Organizaciones*, 21, 145–158. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2006-01398-008&site=ehost-live> DP - EBSCOhost DB - psyh

- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el "engagement" en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad Y Estrés*, 11(1), 63–73.
- Extremera, N., & Rey, L. (2005). Engagement and Burnout in teaching environment: Analysis of their relationships with job and life satisfaction in a sample. *Revista de Psicología Del Trabajo Y de Las Organizaciones*, 21(1-2), 145–158.
- Figuroa, A. E. J., Gutiérrez, M. J. J., & Miranda Celis, E. R. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar E Educativa*, 16, 125–134. doi:10.1590/S1413-85572012000100013
- Folkman, S., & Moskowitz, J. (2000). Positive affect and the other side of coping. *The American Psychologist*, 55(6), 647–654. doi:10.1037/0003-066X.55.6.647
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
- Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23, 624–640. doi:10.1016/j.tate.2007.02.006
- Gil-Monte, P. R. (2002). Influencia del género sobre el proceso de desarrollo del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de enfermería. *Psicología Em Estudo*, 7(1), 3–10.
- Gil-Monte, P. R. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Factores antecedentes y consecuentes. In *El síndrome de quemarse por el trabajo en Servicios Sociales* (pp. 11–25). Valencia.
- Gil-monte, P. R., & Peiró, M. J. (1997). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261–268.
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A., & Peixoto, A. (2010). Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587–597. doi:10.1590/S0102-71822010000300019
- Gomes, A., Silva, M., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stress, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67–93. Retrieved from <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n1/v19n1a04.pdf>
- Gonçalves, S. (2014). Stress e Bem-estar no Trabalho, *Psicossociologia do trabalho e das organizações* (pp. 173–219). Lisboa.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2005). How dentists cope with their job demands and stay engaged: The moderating role of job resources. *European Journal of Oral Sciences*, 113, 479–487. doi:10.1111/j.1600-0722.2005.00250.x
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B., & Ahola, K. (2008). The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress*, 22(3), 224–241. doi:10.1080/02678370802379432

- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-Unit-Level Relationship Between Employee Satisfaction, Employee Engagement, and Business Outcomes: A Meta-Analysis, 87(2), 268–279. doi:10.1037//0021-9010.87.2.268
- Harter, J., Schmidt, F., & Keyes, C. (2003). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. In A. P. Association (Ed.), *Flourishing: The positive person and the good life* (pp. 205–224). Washington D.C. doi:10.1037/10594-009
- Huberman, A. M., & Vandenberghe, R. (1999). Introduction: Burnout and the teaching profession. In *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 1–12).
- Innes, J., & Kitto, S. (1989). Neuroticism, self-consciousness, coping strategies, and occupational stress in high school teachers. *Personality and Individual Differences*, 10(3), 303–312.
- Jesus, S. N., & Pereira, A. M. (1994). Estudos de estratégias utilizadas pelos professores. In *Actas do 5º Seminário - A componente de psicologia na formação de professores e outros agentes educativos*. Universidade de Évora.
- Kelchtermans, G. (1999). Teaching Career: between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. In *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 176–191).
- Kline, R. (2011). *Principles and practice of Structural Equation Modeling*. London: T. G. Press, Ed.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference? *Applied Psychology*, 57, 127–151. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00358.x
- Kumar, S. (2007). Burnout in psychiatrists. *World Psychiatry*, 6, 186–189.
- Kuremyr, D., Kihlgren, M., Norberg, A., Astrom, S., & Karlsson, I. (1994). Emotional experiences, empathy and burnout among staff caring for demented patients at a collective living unit and a nursing home. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 670–679.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(April 2015), 27–35. doi:10.1080/00131910120033628
- Langelaan, S., Bakker, A. B., Doornen, L. J. P. van, & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences*, 40, 521–532. doi:10.1016/j.paid.2005.07.009
- Lazarus, R. (2000). Toward better research on stress and coping. *The American Psychologist*, 55(6), 665–673. doi:10.1037/0003-066X.55.6.665
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Li, F., Jiang, L., Yao, X., & Li, Y. (2013). Job demands, job resources and safety outcomes: The roles of emotional exhaustion and safety compliance. *Accident Analysis and Prevention*, 51, 243–251. doi:10.1016/j.aap.2012.11.029
- Llorens-Gumbau, S., & Salanova-Soria, M. (2014). Loss and gain cycles? A longitudinal study about burnout, engagement and self-efficacy. *Burnout Research*, 1(1), 3–11. doi:10.1016/j.burn.2014.02.001
- Luthans, F., & Church, A. H. (2002). Positive Organizational Behavior: developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Journal*, 16(1), 57–72.

- Mäkikangas, A., Bakker, A. B., Aunola, K., & Demerouti, E. (2010). Job resources and flow at work: Modelling the relationship via latent growth curve and mixture model methodology. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(3), 795–814. doi:10.1348/096317909X476333
- Maroco, J. (2014). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, A., Lima, M. L., & Lopes da Silva, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología Del Trabajo Y de Las Organizaciones*, 21(1-2), 125–143.
- Marques-Pinto, A., & Picado, L. (2011). *Adaptação e bem-estar nas escolas portuguesas: dos alunos aos professores*. Lisboa: C. de Ler
- Martinez, M. C., Paraguay, A. I. B. B., & Latorre, M. D. R. D. D. O. (2004). Relationship between psychosocial job satisfaction and health in white collar workers. *Revista de Saude Publica*, 38(1), 55–61.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM SPSS: saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Lisboa: P. Edições, Ed
- Martins, M. (2007). Sintomas de Stress em Professores Brasileiros. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 109–128.
- Maslach, C. (1976). Burned-Out. *Human Behaviour*, 5, 16–22.
- Maslach, C., & Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly*, 6(2), 100–113.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99–113.
- Maslach, C., & Shaufeli, W. (1993). Historical and conceptual development of burnout., *Professional Burnout* (pp. 1–16). Washington: T. & Francis.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto: C. P. Press, Ed.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. *Evaluating Stress: A Book of Resources*, 191–218. doi:10.1017/S0033291798257163
- Maslach, C., & Leiter, M. (1997). *The truth about burnout - How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: new perspectives. *Applied Review Psychology*, 7, 63–74.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2000). Burnout. In A. Press (Ed.), *Encyclopedia of Stress* (pp. 358–361). California, USA.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397–422.
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *American Psychological Society*, 12(5), 189–192.

- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *The Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498–512. doi:10.1037/0021-9010.93.3.498
- Maslach, C. (2011). Burnout and engagement in the workplace: new perspectives. *Psychology & Health*, 26(3), 352–353. doi:10.1080/08870446.2011.618585
- Maslach, C., Leiter, M. P., & Jackson, S. E. (2012). Making a significant difference with burnout interventions: Researcher and practitioner collaboration. *Journal of Organizational Behavior*, 33(September 2011), 296–300. doi:10.1002/job
- Merriam-Webster's Medical Dictionary. (2015). Retrieved from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/burnout>
- Mihaly Csikszentmihalyi. (1990). *Flow: The Psychology of Happiness*. New York: Harper & Row, Ed.
- Nahrgang, J. D., Morgeson, F. P., & Hofmann, D. a. (2011). Safety at work: a meta-analytic investigation of the link between job demands, job resources, burnout, engagement, and safety outcomes. *The Journal of Applied Psychology*, 96, 71–94. doi:10.1037/a0021484
- Nelson, T. D. (2004). *Ageism: Stereotyping and prejudice against older persons*. Cambridge: M. I. of T. Press
- Organização Geral do Trabalho (1981). Geneva: Bureau International du Travail.
- Patrão, I., Pinto, C., & Santos-rita, J. (2012). Bem-estar e estratégias de gestão das exigências em professores portugueses dos diferentes níveis de ensino. In *Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 575–585).
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo
- Picado, L. (2007). *Ansiedade, Burnout e Engagement nos professores do 1º ciclo do Ensino Básico: O Papel dos Esquemas Precoces Mal Adaptativos no Mal-Estar e no Bem-Estar dos Professores*. Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- Picado, L. (2007). *O papel dos esquemas precoces mal adaptativos na explicação do Burnout e do Engagement*. *Boletim de Psicologia*. Universidade de Lisboa.
- Pinto, A. M., & Chambel, M. J. (2008). *Burnout e Engagement em Contexto Organizacional - Estudos com amostras portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte, Ed
- Pinto, A. M., Lima, M. L., & Silva, A. L. (2008). Representações sociais do burnout profissional na docência. In *Burnout e Engagement em contexto organizacional: Estudos com amostras portuguesas* (pp. 111–143).
- Pires, S., Mateus, R., & Câmara, J. (2004). Síndrome de Burnout nos profissionais de saúde de um centro de atendimento a toxicodependentes. *Revista Toxicodependências*, 10(1), 15–23.
- Pocinho, M., & Perestrelo, C. X. (2011). Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. *Educação E Pesquisa*, 37(3), 513–527. doi:10.1590/S1517-97022011000300005
- Prieto, L., Soria, M. S., Martínez, I., & Schaufeli, W. (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20(3), 354–60. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18674427>

- Rayton, B. a., & Yalabik, Z. Y. (2014). Work engagement, psychological contract breach and job satisfaction. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(17), 2382–2400. doi:10.1080/09585192.2013.876440
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2012). Burnout and Engagement in teachers: are sex and level taught important? *Ansiedad Y Estrés*, 18(2-3), 119–129.
- Roque, L., & Soares, L. (2012). Burnout numa amostra de psicólogos portugueses da região autónoma da Madeira. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(1), 2–14.
- Rosa, C., & Carlotto, M. (2005). Síndrome de Burnout e satisfação no trabalho em profissionais de uma instituição hospitalar. *SBPH*, 8(2).
- Ross, R., & Altmaier, E. (1994). *Intervention in occupational stress*. London: Sage Publications Ltd.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774. doi:10.1037/0022-0663.99.4.761
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European Studies, issues, and research perspectives. In *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 38–58).
- Saks, A. M., & Gruman, J. a. (2014). What Do We Really Know About Employee Engagement? *Human Resource Development Quarterly*, 25(2), 155–182. doi:10.1002/hrdq.21187
- Salanova, M., Agut, S., & Peiró, J. M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: the mediation of service climate. *The Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1217–1227. doi:10.1037/0021-9010.90.6.1217
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, M. J., & Grau, R. (2000). Desde el burnout al engagement: una nueva perspectiva.pdf. *Revista de Psicología Del Trabajo Y de Las Organizaciones*, 117–134.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice - A critical analysis*. Londres: T. & Francis, Ed.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, a. M., Salanova, M., & Bakker, a. B. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. doi:10.1177/0022022102033005003
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Bakker, A. B., & Alez-rom, V. G. (2002). The Measuremet of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). Utrecht Work Engagement Scale. In *UWES Manual*.
- Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An Overview of 25 Years of Research and Theorizing. In *The handbook of Work and Health Psychology* (pp. 383–428).
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(October 2002), 293–315.

- Schaufeli, W., & Salanova, M. (2007). Work engagement - an emerging psychological concept and its implications for organizations. In *Managing Social and Ethical Issues in Organizations* (pp. 135–177).
- Schaufeli, W., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2008). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204–220.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14, 204–220. doi:10.1108/13620430910966406
- Schubert-Irastorza, C., & Fabry, D. (2014). Job Satisfaction, Burnout an Work Engagement on higher education. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 7(1), 37–50.
- Schumacker, R., & Lomax, R. (2004). *A beginner's guide to Structural Equation Modeling*. London: L. E. Associates, Ed.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: A. Books, Ed.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Silva, M. I., & Astorga, M. C. (2012). Engagement e burnout em professores portugueses. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, 63–72.
- Simpson, M. R. (2009). Engagement at work: a review of the literature. *International Journal of Nursing Studies*, 46(7), 1012–24. doi:10.1016/j.ijnurstu.2008.05.003
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: a new look at the interface between nonwork and work. *The Journal of Applied Psychology*, 88(2003), 518–528. doi:10.1037/0021-9010.88.3.518
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under stress: stress in the teaching profession. Stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Troman, G., & Woods, P. (2001). *Primary Teachers' Stress*. New York: Routledge/Falmer, Ed.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141. doi:10.1037/1072-5245.14.2.121
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009a). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 235–244. doi:10.1016/j.jvb.2008.11.003
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. (2009b). Work engagement and financial returns: a diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 183–200.
- Zabel, R. H., & Zabel, M. . (1982). Factors in burnout among teachers of exceptional children. In *Exceptional Children* (pp. 261–263).

Anexo I – Autorização do Uso da UWES

[Website of Wilmar Schaufeli](#) Personal Website



- [Home](#)
- [News](#)
- [Curriculum Vitae](#)
- [Research](#)
 - [Completed Programs](#)
 - [Current Topics](#)
 - [Research Partners](#)
- [PhD Projects](#)
 - [Completed Projects](#)
 - [Current Projects](#)
- [Publications](#)
 - [Key publications](#)
 - [Books](#)
 - [Articles and Chapters](#)
 - [Tests](#)
 - [In Press](#)
- [Downloads](#)
 - [Presentations](#)

Tests

Notice for potential users of the UWES and the DUWAS

- You are welcomed to use both tests, provided that you agree to the following two conditions:
1. The use is for non-commercial educational or research purposes only. This means that no one is charging anyone a fee and that no written permission is required.
 2. You agree to share some of your data, detailed below, with the authors. We will add these data to our international database and use them only for the purpose of further validating the UWES and DUWAS (e.g., updating norms, assessing cross-national equivalence).
- Data to be shared:
For each sample, the raw test-scores, age, gender, and (if available) occupation. Please adhere to the original answering format and sequential order of the items.
For each sample a brief narrative description of its size, occupation(s) covered, language, and country.
 - Please send data to: w.schaufeli@uu.nl. Preferably the raw data file should be in SPSS or EXCEL format.
 - By continuing to the test forms you agree with the above statement.

Anexo II – Autorização para o uso do Maslach Burnout Inventory – Educators Survey traduzido para Português

Pedido de autorização para a utilização do questionário Maslach Burnout Inventory traduzido para português



Entrada x



Ana Vanessa Silva <anavanessapsilva@gmail.com>

20 de abr (Há 8 dias)



para ampinto

Exma. Professora Alexandra Marques Pinto,

O meu nome é Vanessa Silva e neste momento encontro-me a fazer a minha dissertação no âmbito do mestrado em Gestão das Organizações.

O tema da dissertação é "Burnout, Engagement e percepção dos recursos e exigências do trabalho: Comparação entre professores do ensino público e privado".

Sou orientada pela Professora Alexandra Costa, docente no Instituto Superior de Engenharia do Porto, que foi sua aluna no Doutoramento da Universidade de Cadiz.

Percebi através da revisão bibliográfica que a Professora adaptou o Maslach Burnout Inventory de Maslach e Jackson para português e resolvi escrever-lhe para pedir a sua autorização para o uso do referido questionário no meu estudo.

Agradeço antecipadamente a atenção dispensada.

Os meus cumprimentos,

Vanessa Silva

Em 21 de abril de 2015 09:18, Alexandra Marques Pinto <ampinto@psicologia.ulisboa.pt> escreveu:

Cara Ana Vanessa,

Antes de mais peço-lhe que envie um abraço meu à sua orientadora de quem me lembro muito bem.

Tenho todo o gosto em corresponder ao seu pedido e serve o presente email para a autorizar a utilizar a versão do MBI-ED por mim traduzida na investigação que está a desenvolver no âmbito do mestrado de Gestão das Organizações.

Votos de bom trabalho,
Alexandra

Alexandra Marques Pinto
Professora Auxiliar
Faculdade de Psicologia
Universidade de Lisboa
Alameda da Universidade
1649-013 Lisboa
Tel: 21 7943600
Fax: 21 7933408

Anexo III – Autorização para o uso da escala Exigências de Trabalho dos Professores

De: **Maria José Chambel** <mjchambel@psicologia.ulisboa.pt>
Data: 5 de maio de 2015 22:21
Assunto: Re: Pedido de questionário Job Demands Resources Model
Para: Ana Vanessa Silva <anavanessapsilva@gmail.com>

Boa noite Vanessa

Tenho de facto um questionário para exigências e recursos de professores do ensino básico e secundário. Envio-lhe o capítulo de um livro que publicámos (**Chambel, M. J., & Ernesto, F. (2013).** Job demands in Portuguese teachers: Lagged, synchronous and reverse effects in burnout. In J. Neves and S.P. Gonçalves (Eds.), *Occupational health psychology: From burnout to well-being* (pp.67-92). Scientific & Academic Publishing.) onde utilizámos a medida das exigências e fizemos uma análise factorial exploratória. Envio-lhe também a escala que desenvolvemos mais recentemente onde acrescentámos outras exigências e recursos (assinalados na escala), que desenvolvemos com base em entrevistas a Professores.

No entanto, com esta medida ainda não realizámos estudos de validade, devendo por isso realizar Análises Factoriais Exploratórias para ver as dimensões.

Espero ter sido útil

Maria José Chambel

Anexo IV- Pedido de autorização aos Diretores das Escolas para aplicação do questionário

Ana Vanessa Pereira Silva

Rua xxxxxxxxxxxxxxxxx

Exmo.(a). Senhor(a),

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Lisboa, x de Fevereiro de 2015

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionário

Exmo.(a). Senhor(a),

O meu nome é Ana Vanessa Silva e encontro-me a frequentar o 2º ano do Mestrado em Gestão das Organizações, lecionado pela Associação de Politécnicos do Norte (APNOR). Venho por este meio solicitar a V. Exa. que seja concedida autorização para aplicação de um questionário aos professores da vossa prestigiada instituição. Este pedido surge no âmbito da minha dissertação de mestrado cujo título é “Burnout, Engagement e perceção dos recursos e exigências do trabalho: Comparação entre professores do ensino público e privado”, orientada pela Prof. Doutora Maria Alexandra Pacheco Ribeiro da Costa, do Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), com o objetivo de perceber de que forma o envolvimento dos professores com o seu trabalho e a perceção do nível de recursos e exigências do mesmo afetam a qualidade de ensino. É também um objetivo central deste estudo estabelecer uma comparação entre os resultados obtidos junto de professores do ensino público e do ensino privado.

Se possível, gostaria de aplicar o questionário entre Abril e Maio de 2015. O referido questionário garantirá o anonimato dos inquiridos e não identificará a instituição.

Agradeço antecipadamente a atenção dispensada, ficando ao seu dispor para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Cordiais Cumprimentos,

Ana Vanessa Silva

Anexo V – Questionário sobre a satisfação laboral dos professores

Questionário sobre a satisfação laboral dos professores

O meu nome é Vanessa Silva e venho pedir a sua importante colaboração para o preenchimento do presente questionário inserido no âmbito do Mestrado em Gestão das Organizações.

Ao responder a este questionário, estará a participar num estudo empírico que pretende: perceber as características, exigências, recursos, sentimentos e comportamentos relacionados com o dia-a-dia profissional dos docentes.

Os dados recolhidos serão tratados confidencialmente, pelo que o seu anonimato está garantido.

Destaco a importância do preenchimento de todos os itens, caso contrário, o questionário não poderá ser validado.

Em caso de dúvida, por favor contacte o investigador: anavanessapsilva@gmail.com.

Desde já agradeço a sua colaboração. Será fundamental para a conclusão do meu estudo.

Secção 1: Dados Sociodemográficos

As perguntas que se seguem referem-se a informações específicas acerca de si próprio(a). Clique na resposta que melhor o(a) classifica. Por favor responda a todas as questões.

Género:

☐ Masculino ☐ Feminino

Idade:

Estado Civil:

☐ Solteiro

☐ Casado

☐ Divorciado

☐ União de Facto

☐ Viúvo

☐ Outra

Tempo de trabalho na instituição:

- ☐ Até 1 ano
- ☐ Mais de 1 ano e menos de 3 anos
- ☐ Mais de 3 anos e menos de 5 anos
- ☐ Mais de 5 anos e menos de 10 anos
- ☐ Mais de 10 anos

Tipo de Instituição:

- ☐ Ensino Público
- ☐ Ensino Privado

Habilitações Literárias:

- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento
- ☐ Outra

Se selecionou a opção outra, indique por favor qual:

Estatuto Situação Profissional:

- ☐ Efetivo
- ☐ Provisório
- ☐ Estagiário

Secção 2

O objetivo desta secção é compreender como os professores encaram o seu trabalho e as pessoas com quem trabalham mais de perto. Clique na resposta que melhor o(a) classifica. Por favor responda a todas as questões. Na página seguinte encontram-se 22 afirmações sobre sentimentos relacionados com a atividade docente. Por favor leia cada frase atentamente e pense se alguma vez se sentiu dessa forma face ao seu trabalho. Se nunca teve esse sentimento,

selecione "0" (zero) no espaço que precede a frase. Se já tem tido esse sentimento, escreva o número (de 1 a 6) que melhor descreve com que frequência se sente dessa forma.

Assinale as afirmações de acordo com o seu grau de concordância.

	1 -	2 -	3 -	4 -	5 -	6 -
0 - Nunca	Algumas vezes, ou menos, por ano	Uma vez, ou menos, por mês	Algumas vezes por mês	Uma vez por semana	Algumas vezes por semana	Todos os dias

1. Sinto-me
emocionalmente
esgotada(o) pelo
meu trabalho.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

2. Sinto-me
desgastada(o) no
fim do dia de
trabalho.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

3. Sinto-me
fatigada(o) quando
acordo de manhã e
tenho de enfrentar
mais um dia de
trabalho.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

4. Posso
compreender
facilmente como os
meus alunos se
sentem em relação
às coisas.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

5. Sinto que
trato alguns alunos
como se fossem
objetos impessoais.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

6. Trabalhar
com pessoas todo o
dia é realmente

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

0 - Nunca	1 - Algumas vezes, ou menos, por ano	2 - Uma vez, ou menos, por mês	3 - Algumas vezes por mês	4 - Uma vez por semana	5 - Algumas vezes por semana	6 - Todos os dias
--------------	--	--	------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------------	-------------------------

uma pressão para mim.

7. Lido muito eficazmente com os problemas dos meus alunos.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

8. Sinto-me esgotada(o) pelo meu trabalho.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

9. Sinto que estou a influenciar positivamente a vida de outras pessoas através do meu trabalho.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

10. Tornei-me mais insensível para com as pessoas desde que comecei a exercer esta profissão.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

11. Receio que este trabalho me esteja a endurecer emocionalmente.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

12. Sinto-me com muita energia.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

13. Sinto-me frustrada(o) pelo

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

0 - Nunca	1 - Algumas vezes, ou menos, por ano	2 - Uma vez, ou menos, por mês	3 - Algumas vezes por mês	4 - Uma vez por semana	5 - Algumas vezes por semana	6 - Todos os dias
--------------	--	--	------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------------	-------------------------

meu trabalho.

14. Sinto que
estou a trabalhar
demasiado na
minha profissão.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

15. Não me
importo realmente
com o que
acontece com
alguns alunos.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

16. Trabalhar
diretamente com
pessoas sujeita-me
a demasiado stress.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

17. Sou capaz
de criar facilmente
uma atmosfera
descontraída com
os meus alunos.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

18. Sinto-me
cheia(o) de alegria
depois de trabalhar
de perto com os
meus alunos.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

19. Realizei
muitas coisas que
valem a pena nesta
profissão.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

20. Sinto-me
como se estivesse

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

0 - Nunca	1 - Algumas vezes, ou menos, por ano	2 - Uma vez, ou menos, por mês	3 - Algumas vezes por mês	4 - Uma vez por semana	5 - Algumas vezes por semana	6 - Todos os dias
--------------	--	--	------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------------	-------------------------

no limite da minha
resistência.

21. No meu
trabalho, lido muito
calmamente com
problemas
emocionais.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

22. Sinto que os
alunos me culpam
por alguns dos seus
problemas.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

Assinale as afirmações de acordo com o seu grau de concordância.

0 - Nunca	1 - Algumas vezes, ou menos, por ano	2 - Uma vez, ou menos, por mês	3 - Algumas vezes por mês	4 - Uma vez por semana	5 - Algumas vezes por semana	6 - Todos os dias
--------------	--	--	------------------------------------	---------------------------------	---------------------------------------	-------------------------

1. No meu
trabalho sinto-me
repleta(o) de
energia.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

2. Penso que o
meu trabalho tem
muito significado e
utilidade.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

3. O tempo "voa"
quando estou a
trabalhar.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

4. No trabalho,
sinto-me com força
e vigor (vitalidade).

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

5. Estou
entusiasmada(o)
com o meu trabalho.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

6. Quando estou
a trabalhar esqueço-
me de tudo o que se
passa ao meu redor.

<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

	0 - Nunca	1 - Algumas vezes, ou menos, por ano	2 - Uma vez, ou menos, por mês	3 - Algumas vezes por mês	4 - Uma vez por semana	5 - Algumas vezes por semana	6 - Todos os dias
7. O meu trabalho inspira-me.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8. Quando me levanto pela manhã, tenho vontade de ir trabalhar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9. Sinto-me feliz quando trabalho intensamente.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10. Estou orgulhosa(o) do trabalho que realizo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
11. Sinto-me envolvida(o) com o trabalho que faço.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
12. Posso continuar a trabalhar durante longos períodos de tempo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
13. O meu trabalho é desafiante para mim.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
14. "Deixo-me levar" pelo meu trabalho.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
15. No meu trabalho, sou uma pessoa mentalmente resiliente (versátil).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
16. É difícil desligar-me do trabalho.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
17. No trabalho sou persistente, mesmo quando as coisas não estão a correr bem.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Secção 3

Nesta secção queremos compreender como avalia as suas condições de trabalho na profissão de professor. As afirmações abaixo transcritas são frequentemente referidas pelos professores como características da sua profissão. Pedimos-lhe que indique com que frequência experimenta no seu trabalho cada uma das situações que a seguir descrevemos. Por favor, responda a todos os itens marcando a resposta que melhor se adequa à sua atividade como professor.

1 - Quase Nunca	2 - Poucas Vezes	3 - Algumas Vezes	4 - Muitas Vezes	5 - Quase Sempre
-----------------------	------------------------	-------------------------	------------------------	------------------------

1. Trabalhar muitas horas (letivas e não letivas).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

2. Ser obrigado a pertencer a grupos de trabalho com os quais não se sente identificado.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
--	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

3. Ter liberdade de escolha dos métodos de ensino.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
--	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

4. Trabalhar em áreas para as quais tem formação académica específica.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
---	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

5. Poder adaptar os programas às características dos alunos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
--	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

6. Poder contribuir para um maior envolvimento dos alunos na escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
--	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

	1 - Quase Nunca	2 - Poucas Vezez	3 - Algumas Vezez	4 - Muitas Vezez	5 - Quase Sempre
7. Poder contribuir para o desenvolvimento dos alunos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
8. “Andar o dia todo de um lado para o outro”.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
9. Poder gerir livremente o horário não letivo.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
10. Falta de respeito e desconsideração dos alunos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
11. Poder alternar momentos de sobrecarga de trabalho com outros menos intensos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
12. Ter de trabalhar com pessoas com as quais não concorda com as suas ideias e métodos de trabalho.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
13. Poder contribuir para o	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

	1 - Quase Nunca	2 - Poucas Vezez	3 - Algumas Vezez	4 - Muitas Vezez	5 - Quase Sempre
bem-estar dos alunos.					
14. Trabalhar com turmas difíceis.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
15. "Gastar demasiado tempo" em atividades que não considera muito úteis.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
16. Desfasam ento entre a formação dos professores e as exigências atuais desta escola.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
17. Os maus resultados dos alunos.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
18. Trabalhar com poucas estruturas e material de apoio.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
19. Ter controlo sobre o que acontece no seu trabalho.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
20. Sentir que consegue estabelecer relações positivas	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

1 -	2 -	3 -	4 -	5 -
Quase	Poucas	Algumas	Muitas	Quase
Nunca	Vezes	Vezes	Vezes	Sempre

com os alunos.

21. Ter oportunidade de viver experiências que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal.



22. Lecionar vários níveis e/ou várias disciplinas.

